



Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Ciencias da Educaci3n
Departamento de Teor3a da Educaci3n, Hist3ria da Educaci3n
e Pedagog3a Social

TESE DE DOUTORAMENTO

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA INFÂNCIA
NO CONTEXTO MULTICULTURAL PORTUGUÊS

- Estudo dum Caso

José Folgado Soares Dias

2009



Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Ciencias da Educación
Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación
e Pedagogía Social

TESE DE DOUTORAMENTO

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA INFÂNCIA
NO CONTEXTO MULTICULTURAL PORTUGUÊS

- Estudo dum Caso

Autor

José Folgado Soares Dias

Director

Prof. Doutor D. Miguel A. Santos Rego
Catedrático de Universidade

2009



DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN
HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL

Facultade de Ciencias da Educación
Campus universitario sur • 15782 Santiago de Compostela
Telf.: 981 563 100, ext. 13762
Fax 981 530 438

MIGUEL ANXO SANTOS REGO, Catedrático de Universidade, do Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social, da Universidade de Santiago de Compostela, con dedicación a tempo completo, e en situación de servizo activo,

INFORMA E FAI CONSTAR:

QUE a investigación realizada baixo a miña dirección polo Licenciado Don **JOSÉ FOLGADO SOARES DIAS**, e que leva por título **“A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA INFÂNCIA NO CONTEXTO MULTICULTURAL PORTUGUÊS. ESTUDO DUM CASO”** conta cos requisitos esixidos pola lexislación vixente para ser presentada e defendida publicamente diante da correspondente Comisión para a colación do Grao de Doutor en Ciencias da Educación pola Universidade de Santiago de Compostela.

Santiago de Compostela, a 25 de Abril de 2009

Asdo. Miguel Anxo Santos Rego

Eu não procuro saber as respostas.

Procuro saber as perguntas.

CONFÚCIO

À memória de meus queridos Pais, António e Alice.

À minha Esposa, Maria Emília e aos meus Filhos, Ricardo e Filipa.

*À minha primeira Professora, D. Ana Ramalho Eanes que me ensinou que a
vereda da vida também pode ser a estrada da amizade, local onde quase
sempre se iniciam os mistérios do imaginário e do amor e que me
fez descobrir a Escola pelo atalho encantado da arte.*

AGRADECIMENTO

O trabalho que ora apresentamos é fruto da convivência com crianças, algumas com bastantes necessidades e sem as ajudas que por vezes muitos de nós nem julga que se possa viver ... por isso, *o Mundo será o que nós quisermos que ele seja, ou o fizermos ser* ... e assim aproveito a altura para agradecer à minha irmã Sãozita que mesmo “lá de longe” me protege e ajuda com a sua elevação espiritual, certo de que todos temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, e ainda assim temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Presto também reconhecido agradecimento ao meu Professor, Doutor Miguel Santos Rego, pedagogo de experiência feita, que orientou o meu trabalho e cujo saber, vivência e sentido crítico, simbolizou o suporte essencial, ao qual sempre recorri com a consciência da prerrogativa que tal sempre representou, certo de que um verdadeiro Mestre é difícil de encontrar, porque o encontro com o Mestre ... é um acaso, um momento privilegiado e único.

Devo no entanto acrescentar que apesar da efectiva orientação que me foi proporcionada, todas as fragilidades que este trabalho apresenta são da minha inteira e absoluta responsabilidade.

E por ultimo, àquelas que foram as pessoas mais importantes deste estudo, as crianças que tornaram possível este trabalho, pela colaboração que me deram, a elas expresso o meu agradecimento pelo seu entusiasmo, em serem assim como são: orgulhosas das suas raízes, insubmissas às injustiças do quotidiano, optimistas perante o futuro que querem (que queremos) construir e em suma por terem vontade de conquistar em vez de fazerem vénias.

Este trabalho é para elas, crianças de origem africana que não se deixam vencer pela violência da cidade, do ghetto, das teorias e das práticas racistas e discriminatórias e reagem sempre com bom humor, inteligência e garra, através da música, dos eventos culturais em que participam nas associações, em suma no dia-a-dia, contra as diferenças e pela igualdade de direitos.

A todos o meu Bem-Haja.

Abril, 2009

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA INFÂNCIA NO CONTEXTO MULTICULTURAL PORTUGUÊS – ESTUDO DUM CASO

RESUMO

O estudo pretende privilegiar as novas formas de educação dentro e fora da Escola, onde os mecanismos da inclusão e da exclusão dos sujeitos sejam de facto abordados, analisados e bisturizados de forma pormenorizada.

Neste sentido a multiculturalidade terá que ser construída no seu próprio espaço devido a trocas e inter-relações entre as diversas culturas e os seus variados saberes.

É nosso propósito analisar a produção da identidade na infância e os seus respectivos contrastes sociais, dando origem através das suas bifurcações e derivações pontuais aos instrumentos de análise, desde um nível metodológico como atendendo ao mesmo espaço sócio-cultural em que o grupo de movimenta.

O desenvolvimento do trabalho representa o poder contribuir para um espaço analítico sobre o reconhecimento da infância, que se gera e protagoniza nos mecanismos da sua própria identidade.

O que se faz, desde o eixo investigador analisado, é procurar perscrutar a mesma infância a partir da expressão das suas representações e práticas quotidianas, assim como das suas redes de afinidade em relação com os outros, promovendo uma auscultação cultural e contextual das crianças.

A construção da identidade na infância no contexto multicultural português foi o nosso objectivo principal, sendo a abordagem submetida à análise das condições históricas, sociais e culturais, incluindo as educativas, que contribuíram para identificar neste contexto em que situamos o caso concreto da investigação.

Concluímos, sustentando que os processos de formação da identidade na infância no contexto multicultural português são reveladores de contrastes sociais e culturais, sem que nos possamos esquecer da importância da família e da Escola como veículos que condicionam a construção e regulação da própria identidade.

Para as crianças luso-africanas a proximidade com a cultura da sua comunidade de origem não é incompatível com a participação na sociedade portuguesa, e por isso, entendem ser muito importante exteriorizar esta forma de ser identitária, pois desta maneira procuram ficar confinados na expressão da sua ‘africanidade’, que para elas será tanto como aceitar uma auto-representação do sujeito à mercê do ghetto e da marginalidade.

Palavras-chave: infância, identidade, multiculturalidade, educação, diversidade cultural, globalização, estudo de caso.

A CONSTRUCCIÓN DA IDENTIDAD NA INFANCIA NO CONTEXTO MULTICULTURAL PORTUGUÉS – ESTUDO DUN CASO

RESUMO

O estudo pretende privilexiar as novas formas de educación dentro e fora da Escola, onde os mecanismos de inclusión e de exclusión dos suxeitos sexan abordados de facto, e mesmo analizados polo miúdo.

Neste senso, a multiculturalidade tera que ser construída no seu propio espazo debido aos cambios e interrelacións entre as diversas culturas e os seus variados saberes.

Pretendemos analizar a producción da identidade da infancia e os seus respectivos contrastes sociais, dando orixe, a través das suas bifurcacións e derivacións puntuais, aos instrumentos de análise, tanto desde un nivel metodolóxico como atendendo ao mesmo espazo sócio-cultural no que se move o grupo.

O desenvolvemento do traballo ten permitido contribuir a visibilizar un espazo analítico sobre o recoñecemento da infancia e os seus respectivos contrastes sociais, dando orixe, a través das súas bifurcacións e derivacións puntuais, aos instrumentos de análise, tanto desde un nivel metodolóxico como atendendo ao mesmo espazo sócio-cultural no que se move o grupo, que se xera e protagoniza nos mecanismos da súa propia identidade.

O que se fai, desde o eixo investigador situado, é procurar escrutar a mesma infancia a partir da expresión das súas representacións e prácticas cotiás, así como das súas redes de afinidades en relación cos outros, promovendo unha auscultación cultural e contextual das nenas e nenos.

A construción da identidade da infancia no contexto multicultural portugués foi o noso obxectivo principal, e para iso sometemos a análise as condicións históricas, sociais, culturais, e mesmo educativas, que teñen contribuído a identificar ese mesmo contexto, que é no que situamos o caso concreto abxecto de pesquisa.

Concluimos sostendo que os procesos de formación da identidade da infancia no referido marco portugués son reveladores de contrastes sociais e culturais, sem que poidamos esquecer en absoluto a importancia da familia e da Escola como instancias que condicionan a construción e regulación da devantida identidade.

Do mesmo xeito, para as nenas e nenos luso-africanos, a proximidade coa cultura e a comunidade de orixe non é incompatible coa participación na sociedade portuguesa, polo que entenden importante exteriorizar tal forma de ser identitaria xa que, desa maneira, evitan quedar confinados na expresión de ‘africanidade’, que sería tanto como aceptar unha auto-representación de suxeito a merced do gueto e da marxinalidade.

Palabras Chave: infancia, identidade, multiculturalidade, educación, diversidade cultural, globalización, estudo de caso.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIAD EN LA INFANCIA EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL PORTUGUÉS – ESTUDIO DE UN CASO

RESUMEN

El estudio pretende privilegiar las nuevas formas de educación dentro y fuera de la Escuela, donde los mecanismos de inclusión y de exclusión de los sujetos puedan ser abordados de facto, e incluso analizados de modo pormenorizado.

En este sentido, la multiculturalidad tendrá que ser construida en su propio espacio, debido a los cambios e interrelaciones entre las diversas culturas y sus variados saberes.

Es nuestro propósito analizar la producción de la identidad de la infancia y sus respectivos contrastes sociales, dando origen, a través de sus bifurcaciones y derivaciones puntuales, a los instrumentos de análisis, tanto desde un nivel metodológico como atendiendo al mismo espacio socio-cultural en el que se mueve el grupo.

El desarrollo del trabajo hace posible contribuir a visualizar un espacio analítico sobre el reconocimiento de la infancia, que se genera y protagoniza en los mecanismos de su propia identidad. Lo que se hace, desde el eje investigador situado, es procurar escrutar la misma infancia a partir de la expresión de sus representaciones y prácticas cotidianas, así como de sus redes de afinidades en relación con los otros, promoviendo una auscultación cultural y contextual de las niñas y niños.

La construcción de la identidad de la infancia en el contexto multicultural portugués fue nuestro objetivo principal, para lo cual hemos sometido a análisis las condiciones históricas, sociales, culturales. E incluso educativas, que han contribuido a identificar ese mismo contexto, que es en el que situamos el caso concreto objeto de indagación.

Concluimos sosteniendo que los procesos de formación de la identidad de la infancia en el referido marco portugués son reveladores de contrastes sociales y culturales, sin que podamos olvidar en absoluto la importancia de la familia y de la Escuela como instancias que condicionan la construcción y regulación de dicha identidad.

Del mismo modo, para las niñas y niños luso-africanos, la proximidad con la cultura y la comunidad de origen no es incompatible con la participación en la comunidad y sociedad portuguesas, y por ello entienden importante exteriorizar tal forma de ser Identitária pues, de esa manera, evitan quedar confinados en una expresión de ‘africanidad’, que, para ellas y ellos, sería tanto como aceptar una auto-representación de sujeto a merced del gueto y de marginalidad.

Palabras Clave: infancia, identidad, multiculturalidad, educación, diversidad cultural, globalización, estudio de caso.

THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY IN INFANCE IN PORTUGUESE THE MULTICULTURAL CONTEXT – STUDY OF CASE

ABSTRACT

The study in intends to privilege the new forms of education inside and outside of the School, where the mechanisms of the inclusion and the exclusion of the boarded, analyzed and examined citizens are of fact of detailed form.

In this direction, the multicultural education will have that to be constructed in its proper space due the exchanges and inter-relations between the diverse cultures and it's varied to know.

It is our intention to analyze the production of the identity of infancy and is respective social contrasts, giving to origin through its bifurcations and prompt derivations to the analysis instruments, since a methodological level as taking care of the same partner-cultural space where the group it puts into motion.

The development of the work represents the power to contribute for an analytical space on the recognition of the infancy, that if generates and carries out in the mechanisms of its proper identity.

What one becomes, since the analyzed investigation axle, is to look for to persecutory same infancy from the expression of its quotidian as representations, as well as of its nets of affinity in relation with the others, promoting a cultural and contextual auscultation of the children.

The construction of the Identity in Infancy in the Portuguese multicultural context was our main objective, being the boarding submitted to the analysis of the historical, social and cultural conditions, including the educative ones, that they contribute to identity in this contest where we point out the case concrete of the inquiry.

We concluded, supporting that the processes of formation of the identity in infancy in the Portuguese multicultural context are revealing of social and cultural contrasts, without let us forget in them the importance of the family and school as vehicles that condition on the construction and regulation of the proper identity.

For the children Luso-Africans the proximity with the culture of its community of origin is not incompatible with the participation in the Portuguese society, and therefore, very understands to be important to exteriorized this form of being identitária, therefore in this way they look for to be confined in the expression of it 'africanidade' that for they will be such a way as to accept a auto-representation of subject to a grace of ghetto and marginality.

Keywords: infancy, identity, multicultural education, education, cultural diversity, globalization, case study.

ÍNDICE

Capa	i
Informação	iii
Apresentação	v
Dedicatórias	vii
Agradecimentos	ix
Resumo / Resumen / Abstract	xi
Índice	xix
 INTRODUÇÃO	 29

CAPÍTULO I

MULTICULTURALISMO: Um Sobrevoô Terminológico	43
Introdução	45
1.1. O Multiculturalismo – Interpretação Sociológica e Cultural	46
1.1.1. O Conceito de Cultura Como Herança da Comunidade	46
1.1.2. A Identidade Cultural e a Reestruturação das Culturas	49
1.1.3. A Evolução Teórica do Termo Multiculturalismo	51
1.2. A Questão Multicultural	54
1.2.1. Os Antecedentes e a Formação do Estado-Nação	54
1.2.2. A Situação Actual da Europa Face à Diversidade	55
1.2.3. A União Europeia e a Diversidade Cultural	56
1.3. Multiculturalidade, Pluralismo, Interculturalismo	56
1.3.1. A Multiculturalidade como Particularidade Social	57
1.3.2. O Pluralismo Cultural Como Modelo de Gestão	58
1.3.3. Multiculturalismo e/ou Interculturalismo	60
1.3.4. A Sociedade Multicultural Para Além da Sua Definição	62
1.4. O Multiculturalismo Como Teoria Política	64
1.4.1. As Políticas do Estado-Nação: O Arquétipo do Conceito Tradicional	65
1.4.2. A Democracia como Igualdade na Diversidade	66

1.4.3.	A Cidadania Diferenciada ou Multicultural e os Direitos Humanos	68
1.4.4.	A Educação para a Cidadania como Dimensão do Currículo	71
1.4.5.	A Problemática do Conceito de Cidadania	72
1.4.6.	Educar Para a Cidadania na Dimensão Transversal da Escola	74
	Síntese	76

CAPÍTULO II

O MULTICULTURALISMO E A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO ... 79

	Introdução	81
2.1.	A Globalização no Mundo de Hoje	82
2.1.1	Breve Resumo Histórico	83
2.1.2	A Primeira Globalização: do Astrolábio às Caravelas do Séc. XV	83
2.1.3.	Incertezas e Perplexidades de Uma Época Sem Nome	87
2.2.	Uma Dinâmica Diferente: A Globalização da Economia	88
2.2.1.	A Reestruturação do Mundo no Século XXI	89
2.2.2.	As Novas Democracias no Mercado Global	89
2.2.3.	Os Novos Estados na Era da Globalização	90
2.3.	O Novo Mundo na Era da Globalização	91
2.3.1.	A Globalização vs. Alterglobalização	92
2.3.2.	As Dívidas dos Países Pobres e a Sua Asfixia	93
2.3.3.	A Justiça e a Solidariedade com o Terceiro Mundo	94
2.4.	Globalização e Multiculturalismo	95
2.4.1.	Globalização: Do Local ao Global	96
2.4.2.	Emigração, Imigração e Deslocados	97
2.4.3.	A Educação na Era da Globalização	99
2.5.	A Educação Multicultural	100

2.5.1.	O Significado da Educação Multicultural	102
2.5.2.	Modelos de Educação Multicultural das Organizações Sociais	104
2.5.3.	Diferenças e Semelhanças em Educação Multicultural	111
2.6.	A Diversidade Cultural na Comunidade Escolar	111
2.6.1.	O Projecto Curricular – Estratégias da Intervenção Educativa	113
2.6.2.	A Escola Para a Diversidade	114
2.6.3.	A Escola Como Comunidade de Aprendizagem	115
2.6.4.	A Formação de Professores e a Diversidade Cultural	116
2.6.5.	A Dimensão de Conflitos	117
2.6.6.	Perfis da Docência e dos Docentes	120
2.6.7.	A Discriminação Como Questão Social Emergente	121
2.7.	O Reencontro do Paradigma Perdido	122
2.7.1.	O Processo de Universalização da Cultura	125
2.7.2.	As Relações Como Fontes de Experiência – Diversidade/Tolerância	128
2.7.3.	A Globalização Cultural e as Suas Virtualidades	129
2.7.4.	O Direito à Diferença Cultural	133
2.8.	A Educação Multicultural – Outros Saberes e Outras Linguagens	135
	Síntese	139

CAPÍTULO III

A ANÁLISE DA INFÂNCIA EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS 141

	Introdução	143
3.1.	Fundamentos Para Uma Análise Cultural da Identidade	144
3.1.1.	A Matriz Cultural e a Sua Problemática	146
3.1.2.	A Cultura no Seu Sentido Temporal e Espacial	148
3.1.3.	A Produção da Identidade Adentro das Sincronias Sociais	152
3.2.	Os Contrastes Sociais na Sociedade de Acolhimento	155

3.2.1.	Os Contrastes Culturais e a Subjectividade da Cultura	158
3.2.2.	O Fenómeno da Etnicidade Como Paridade do Idêntico	159
3.2.3.	O Multiculturalismo e a Gestão da Diversidade	160
3.2.4.	Sociedades Desenvolvidas e Educação Multicultural	165
3.3.	A Infância e os Seus Agentes Socializadores	199
3.3.1.	A Criança Como Actor no Mundo Social	202
3.3.2.	O Papel da Memória Social e da Memória Cultural	203
3.3.3.	A Transmissão Cultural e a Destruturação da Identidade	204
3.3.4.	Os Vários Agentes Socializadores e a Transmissão Cultural	206
3.3.5.	A Família, a Escola, a Diversidade e os Meios	209
3.4.	A Produção da Identidade da Infância – Processos Identitários	211
3.4.1.	O Reconhecimento das Diferenças e a Multiculturalidade	214
3.4.2.	Os Novos Modelos Democráticos para os Dilemas Multiculturais	217
3.4.3.	A Política da Diferença e a Cidadania Multicultural	219
3.4.4.	Identidade vs. Multiculturalidade	220
3.4.5.	Enunciado Dedutivo da Identidade	223
	Síntese	227

CAPÍTULO IV

A IDENTIDADE E O MULTICULTURALISMO NA ESCOLA 229

	Introdução	231
4.1.	As Multiculturas e as Multi-Identidades	232
4.1.1.	A Escola – Principal Instituição da Sociedade	238
4.1.2.	A Identidade das Crianças Descendentes de Emigrantes	239
4.1.3.	A Experiência Imigratória de Portugal: Os Luso-Africanos	241
4.1.4.	A Diversidade Cultural – Entreculturas	245
4.2.	Identidade – O Auto-Conceito vs. Auto-Imagem	247
4.2.1.	A Identidade – Noção Fundamental	251

4.2.2.	As Segundas Gerações	252
4.2.3.	As Segundas Gerações e a Lusofonia	254
4.3.	A Definição Identitária dos Luso-Africanos	255
4.3.1.	O Auto-Conceito Cultural nas Identidades Mono e Biculturais	258
4.3.2.	O Auto-Conceito Psico-Social Como Elemento Identitário	261
4.3.3.	Identificação e Esferas Identitárias	262
4.4.	A Afirmção Positiva da Identidade Como Valor da Africanidade	264
4.4.1.	A Visibilidade da Identidade na Intervenção Social	267
4.4.2.	A Percepção do “EU” Social Como Espelho Intercultural	271
4.4.3.	A Cultura do Coração na Problemática do Multiculturalismo	273
4.4.4.	A Escola – Sinónimo de Democracia e Igualdade	276
	Síntese	279

CAPÍTULO V

A DIMENSÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	281
Introdução	283
5.1. A Teoria e o Método na Comunidade Alargada do Séc. XXI	284
5.2. A Formulação do Problema da Investigação	286
5.2.1. Os Objectivos da Investigação e a Diversidade Étnica e Cultural	287
5.2.2. Escolha e Descrição dos Limites da Amostragem	288
5.2.3. O Desenho da Investigação	291
5.3. Metodologia e Construção do Modelo de Análise	294
5.4. Definição das Hipóteses	296
5.4.1. Identificação e Operacionalização das Variáveis	297
5.4.1.1. As Dimensões Sociais	298
5.4.1.2. As Dimensões Culturais	298
5.5. Metodologias e Técnicas a Aplicar	299
5.5.1. O Método – Princípio Primeiro	300

5.5.2.	Estudo Exploratório – Recolha de Informação	301
5.5.3.	Instrumentos de Observação e Recolha de Dados	302
5.5.3.1.	Ficha de Recolha de Dados	302
5.5.3.2.	Observação Não Participante – Entrevistas	305
5.5.3.3.	Análise de Dados e Verificação Empírica	307
5.6.	Enquadramento Teórico – Problematização e Conceitos	309
5.7.	Categorização Racial das Relações Intergrupais e Interculturais	312
5.8.	Identificação da Escola a Estudar	316
5.8.1.	Objectivos Pedagógicos do A.T.L.	327
5.8.2.	Princípios Norteadores da Acção Educativa	329
5.8.3.	As Actividades dos Tempos Livres (A.T.L.)	331
5.8.4.	A Organização do Espaço e do Tempo	332
5.8.5.	Os Objectivos Básicos do A.T.L. – “Oficina dos Perlipoipos”	333
	Síntese	335

CAPÍTULO VI

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA INFÂNCIA

	• Produção e Análise	337
	Introdução	339
6.1.	As Dimensões Culturais	340
6.1.1.	A Dimensão Cultural – Racial	340
6.1.2.	A Dimensão Cultural – Modos de Vida	343
6.1.3.	A Dimensão Cultural – Religiosa	345
6.1.4.	A Religião na Escola: Um Repto à Cidadania	348
6.1.5.	Diversidade e Identidade: Um Desafio Multicultural	350
6.1.6.	Os Contrastes Sociais e Culturais	354

6.2.	O Multiculturalismo Intelectual: Análise de Diversas Vertentes nas Diferentes Bagagens Culturais	357
6.3.	O Futuro da Educação na Sociedade Global	359
6.3.1.	O Direito à Liberdade e à Educação no Mundo de Hoje	359
6.3.2.	O Direito à Cultura, à Língua e à Educação	360
6.3.3.	A Destruição Ambiental do Mundo Actual e o Direito à Educação	360
	Síntese	362

CONCLUSÕES	365
-------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	391
---------------------------	-----

ANEXOS	415
---------------------	-----

“A” – Abreviaturas / Siglas	417
“B” – Gráficos	418
“C” – Guião das Entrevistas	419
“D” – Ilustrações e Composições	420
“E” – Lista de Fotografias	421
“F” – Mapas	422
“G” – Quadros	423
“H” – Modelos de Educação e Exigências da Função Docente	424
“I” – Tabelas de Frequências	425
“J” – Ficha de Recolha de Dados	426
“K” – Guião de Entrevistas	427
“L” – Mapa de Contrastes Sociais	428
“M” – Lançamento de Dados	429

INTRODUÇÃO

A “Construção da Identidade na Infância” é a questão basilar do estudo que ora iniciamos e é nossa intenção centrar a análise nos diversos processos de interacção social, desenvolvidos adentro do grupo a pesquisar – num contexto multicultural, porque o desenvolvimento deste trabalho representa, para nós, para além do interesse pelo desafio, o poder contribuir para um espaço analítico sobre o reconhecimento da infância, mas principalmente a sua identificação como grupo social particular, como actor específico que se gera e se protagoniza nos mecanismos da sua própria identidade.

Num mundo em constante mutação onde ideias sobre globalização e aproximação se identificam, onde o avanço tecnológico se impõe e novas formas de saberes e fazeres se implementam numa nova forma de pensar o conhecimento e a educação, torna-se necessário e urgente educar o olhar, ou seja, ver, ouvir e escutar as questões sobre Multiculturalidade, dado que assim, é preciso considerar novas formas de educação dentro e fora da Escola onde os mecanismos da inclusão e exclusão dos sujeitos sejam de facto abordados, analisados e bisturizados ao pormenor.

A nível teórico há que repensar a Escola, os diferentes grupos sociais e o papel dos diferentes agentes nesta relação, e neste sentido, a multiculturalidade terá de se mesclar no seu próprio espaço porque aí se impõem permutas e inter-relações entre as diversas culturas e os seus variados saberes.

Tivemos assim como que uma inquietação ao fazer uma abordagem sobre os dinamismos sociais e culturais adentro da sua importância sistémica na construção da identidade, e a problemática da sua variedade e variabilidade com especial relevo para as diferenças associadas à pluralidade dos actores sociais com práticas sociais diversas e com capacidades variáveis de estratégia, no meio em que estão inseridos.

No entanto estudos sobre etnicidade e multiculturalismo dão testemunho disso, e na sua sequência lógica, um olhar sobre a infância, enquanto grupo social específico e o desenrolar do papel da socialização no efeito de construção da sua própria identidade.

Num segundo momento pretendemos analisar a produção da identidade na infância e os respectivos contrastes sociais que se originam e desmultiplicam dando origem adentro da sua identificação aos instrumentos de análise utilizados, quer ao nível metodológico, quer ao nível do enquadramento do espaço sociocultural do grupo respectivo em que se enquadra – pois educação é relação.

O trabalho que assim pretendemos ‘visualizar’ é o desenrolar dos perfis socioculturais e dos processos de interacção no interior de um grupo de crianças, com idades entre os 6 e os 10 anos, onde a acentuada diversidade social, étnica e cultural nos transmitem a partir de um espaço social comum, a forma como esta realidade pode contribuir para a formação do processo da identidade da infância.

Esperamos pois que a abordagem que ora pensamos levar a bom termo reflecta e possa contribuir para a análise das práticas e representações na infância, de acordo com as características das suas aptidões e possibilidades de intervenção e enquanto protagonistas das suas capacidades de mediação – para além de protagonistas sociais – no sentido de abrir caminho.

Tal como no dizer de Sílvia Sara Sousa Saramago para a “(...) dissolução do equívoco sociológico que tem levado a pensar a infância como um momento não protagonizado do trajecto social dos agentes e a criança como mero aprendiz de actor social “. (SARAMAGO, 1994:152)

Quando a criança nasce a família desorganiza-se e já os padrões antigos não servem ... pois tudo mudou e eis que logo aqui desabrocha o conceito de família alargada que nunca se perdeu em África com ‘a longa e extensa família africana’ de muitos irmãos e primos em excesso.

Uma vez que a família alargada é um sistema importante nesta altura precoce da vida pois a mente humana desenvolve-se através de uma co-evolução entre genes e cultura e estas ferramentas são a memória e a linguagem e como nos diz António Damásio toda a vida depende da eficácia com que utilizarmos cada uma dessas ferramentas.

Ainda ontem nasceu e já hoje a criança entra no Berçário, que a leva ao Infantário e daí transita rapidamente ao Jardim de Infância e aos Tempos Livres, e quase antes de se estrear na Escola - que já Escola foi e é - vivenciar e sorvedouro de um homem novo que quer ser depressa e bem ... criança-adulto.

E eis, senão quando, se torna fundamental:

- Contar à criança o passado e a ‘história da família’;
- Dar sentido ao que a criança faz;
- Promover a verdadeira autonomia;
- Ajudar a ‘família’ e os pais a confiarem em si próprios;
- Compreender que não se deve procurar um estilo parental – pois cada um tem o seu, muito próprio e natural.

Quando a criança se familiariza com o educador, o Professor terá sempre de se perfilar não como pai ausente, nem como irmão conciliador, mas tão só como “amigo” certo de brincadeira apetecível. E como se descobre ‘um amigo/companheiro’? Coisa simples de todos os dias, bastando-nos olhar os olhos dos nossos alunos/amigos/companheiros para a vida, de uma vida, e seremos melhores educadores sempre que não se estrague o fantástico vício das crianças perguntarem :

“ PORQUÊ??? ”,

transformando a criatividade numa formatação que as capacita para se ‘anularem’, dado que nada existe sem uma causa, e o princípio de não saber é também o princípio do aprender.

Cada ano que passa, as Salas de Aula são o encontro de crianças das mais variadas origens e das mais variadas culturas, e sentimo-lo nas Escolas do 1º. Ciclo dado que a realidade nos é mais próxima, e onde encontramos crianças de bairros sociais, de zonas marginalizadas do nosso tecido urbano, crianças de várias etnias e de outros continentes, que falam outras línguas, com outros costumes, com comportamentos, normas e atitudes que causando estranheza a uns podem contribuir para a valorização de todos.

Este é um desafio que no dia-a-dia, a sociedade multicultural de hoje coloca às nossas Escolas, porque “num meio intercultural a transmissão do saber não pode ser suficiente, pois a criança deve descobrir na sua relação com o outro ao mesmo tempo a alteridade e a semelhança”. (PEROTI, 1997:23)

A Escola deverá ser um lugar de encontro, de respeito mútuo, de autonomia e de solidariedade voluntária, pois será por excelência o lugar da aprendizagem, da diversidade e da compreensão dos outros. A percepção do ‘outro’ como ser diferente corresponde à descoberta da própria alteridade, porque o que nos separa uns dos outros é a cultura onde crescemos e esta ‘cultura’ neste sentido não é sinónimo de ‘civilização’, pois envolve muito mais.

E esse envolvimento reporta-nos a valores inconscientes, por estarem profundamente enraizados e nos levarem frequentemente a considerar normal o que outros acham anormal, cortês o que os outros acham rude e racional o que os outros acham irracional, e por vezes mostra que as culturas nacionais, dos grupos, dos Estados e dos Países diferem de acordo com as seguintes dimensões:

- Grau de integração dos indivíduos nos grupos;
- Diferenças entre os papéis sociais masculino e feminino;

- Modos de encarar a desigualdade;
- Grau de tolerância perante o desconhecido, e
- Orientação de curto prazo versus longo prazo.

Há, pois, um caminho a percorrer para que a educação atinja este nível tão desejado de proficiência em que é fundamental mudar mentalidades, em que se torna necessário que a Escola tenha a capacidade para gerir a mudança e as novas aprendizagens, no sentido de ser capaz de se reorganizar para compreender e poder agir sobre o novo contexto multicultural.

Neste caminho juntam-se um conjunto de actores que interagem diariamente na Escola, de forma a poderem desempenhar um papel fundamental na criação de um ambiente de acolhimento e convivência, onde todos acreditem que têm um contributo a dar.

O trabalho colaborativo tem por isso de ser incentivado e a Escola, *como elemento de mudança*, deve ser o local de construção, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação, orientados para a melhoria da qualidade do processo do ensino-aprendizagem.

Por isso, são determinantes as respostas que a Escola dá à crescente diversidade étnico-cultural existente entre os alunos que a frequentam, favorecendo a igualdade de oportunidades no acesso ao saber e ao sucesso educativo, proporcionando respostas específicas e adequadas às suas condições sociais e às suas necessidades educativas específicas.

A procura dessa igualdade de oportunidades através da diversificação das respostas escolares é, em nossa opinião, o maior desafio que se coloca, nas nossas sociedades, ao sistema educativo deste novo século.

Neste sentido, o Professor como elemento chave deste processo deve reflectir sobre as suas práticas e projectar as suas decisões no reconhecimento dessa diversidade, pois como as suas concepções pedagógicas influenciam a prática a partir da figura do *‘outro’* procuraremos identificar algumas concepções sobre o saber, para assim, em primeiro lugar, falarmos do *‘outro’* na pedagogia tradicional, e em seguida abordarmos o *‘outro’* nas pedagogias da Escola nova e finalmente o *‘outro’* nas pedagogias da alteridade.

Iremos focar a nossa atenção nos conflitos interculturais que eram vistos pelas pedagogias tradicionais como algo indesejável e desestabilizador, visão essa contrariada pelas pedagogias baseadas na educação intercultural.

Os conflitos são uma oportunidade educativa a ser encarados e trabalhados como um elemento natural das relações interpessoais, ressaltando por último a importância da cultura docente no contexto multicultural.

E é assim que a cultura docente dá sentido à acção educativa dos Professores e que se permite perceber se há ou não mudanças na prática docente.

O desenvolvimento deste trabalho representa, para nós, para além do interesse pelo desafio, o poder contribuir para um espaço analítico sobre o reconhecimento da infância, mas principalmente a sua identificação como grupo social particular, como actor específico que se gera e se protagoniza nos mecanismos da sua própria identidade.

Não será por demais evidente que uma forte motivação nos leva a debruçarmos sobre este tema, e não ficaríamos sossegados se não disséssemos que tivemos o prazer de ter nascido em África e de ter visto pela primeira vez a luz do dia na Ilha de S. Vicente em Cabo Verde, ter cumprido serviço militar nos Comandos em Angola e cursado Estudos Ultramarinos nos velhos anos de 63/64 com estágio em Angola e S. Tomé e Príncipe.

A negritude, a liberdade e a defesa dos princípios do multiculturalismo político já não são hoje o pomo de discórdias e de acalmas que nos levam a visualizar a África e a Europa por um diapasão diferente do daqueles tempos da formação das nacionalidades Pós-Bandung.

Agora fala-se mais da educação, da formação, da inter-actividade inter-ilhas e inter-povos, com a certeza de que todos não seremos demais para afinar o diapasão da alocução – qual exortação à modernidade e à liberdade dos povos.

Mas ainda assim, não podemos confundir nações e sociedades, pois historicamente as sociedades correspondem a formas estruturadas de organização, e o conceito de cultura comum, estritamente falando, aplica-se mais às sociedades do que às nações.

Todavia, muitas nações constituem uma entidade histórica, mesmo se forem constituídas por grupos claramente diferentes, e por minorias menos integradas, e de forma correcta ou errada, atribuímos características colectivas aos cidadãos, ao falarmos de um comportamento tipificado.

O Professor terá assim de ter sempre em mente que é um criador, quase uma espécie de “*monstro*” em que há o homem e o outro.

E como diria Agostinho da Silva, “ *Quem desanima, quem se abate, quem chora é o homem: o outro, se é grande, até os desesperos utiliza – porque o essencial é que nunca o homem traia o artista.*

Só há homem e mestre quando se faz o impossível ...

Quando você saltar, eu direi sempre: Agora mais alto!

Que me importa que você caia, o que é preciso é que você se levante.

Os fracos vieram só para cair, mas os fortes vieram para esse tremendo exercício: cair e levantar-se ... sorrindo.” (SILVA, 1988:88)

E esta importância sócio-educacional da política da educação tornou-se o trampolim da verdadeira educação da *aldeia global* dos nossos dias, pois o primeiro grupo ao qual pertencemos é a família onde nascemos e onde a criança cresce e que inclui os avós, tios e primos, pois na *família alargada* todos crescem e aprendem a considerar-se membros do mesmo grupo.

Estas simples palavras que aqui vos deixo são apenas o visualizar do iceberg em que se transformou o trabalho específico que hei por bem tratar, se a tanto houver por bem Deus me conceder o privilégio de concluir “*o sonho da minha vida*”.

Este mero e ligeiro linguajar envida uma preposição sobre o tema, como a nostalgia própria dum ilhéu e da sua ‘sodade’, como assim nos diria Camões:

“ Este Povo, que é meu, por quem derramo
As lágrimas que em vão caídas vejo,
Que assaz de mal lhe quero, pois que o amo,
Sendo tu tanto contra meu desejo,
Por ele a ti rogando, choro e bramo,
E contra a minha dita enfim pelejo,
Ora pois, porque o amo é maltratado,
Quero-lhe querer mal: será guardado.”

(*Lusíadas – Canto II , Est.40*)

Na maioria das sociedades, as crianças vão à Escola pelo menos durante alguns anos, mas nas sociedades mais prósperas, a escolaridade pode cobrir cerca de vinte anos da vida dos jovens, pois a Escola contribui assim para a programação mental da criança e os Professores e os companheiros de classe transmitem-lhes os valores de uma cultura à qual eles pertencem.

Está por resolver a questão de se saber até que ponto o sistema educativo contribui para mudar uma sociedade, porque assim, a Escola pode criar valores que não existiam anteriormente ou, tão só, reforçar o que já existe na nossa sociedade.

De qualquer modo, a relação Professor-Aluno substitui a relação Pai-Filho, mas os valores e comportamentos fundamentais são transportados de uma esfera para a outra.

O processo educativo é bastante impessoal, dado que o que se transmite são ‘verdades’ ou ‘dados’ que existem independentemente de cada Professor em particular, e a aprendizagem efectiva depende em grande parte da forma como se estabelece esta comunicação bidireccional entre os alunos e o Professor.

E é esta importância, tal como também nos diriam os Provençais, que transformam o amador na coisa amada se a tanto a vós mesmos vos olvidais, e este amor pelo ensino é tal como o do poeta, e o que adiante ajuizareis ... pois apenas pretendo ser o simples Educador de muitos olhares, a quem ensinaram o caminho da Escola pelo atalho encantado da arte.

A estrutura geral do trabalho definiu-se em função dos objectivos gerais e do progresso coordenado da investigação, dado que a pesquisa é um processo social e cultural atravessado por desafios e limites próprios da materialidade.

O primeiro capítulo irá fazer um primeiro sobrevoo terminológico do multiculturalismo, trazendo à colação a discussão do conceito de cultura e de identidade cultural. É tido em atenção o conhecimento e evolução sofrido pelo Estado-Nação, bem como o focar da democracia como fortalecimento da igualdade na diversidade e na compreensão duma cidadania diferenciada e multicultural.

O segundo capítulo entroniza o mundo da aldeia global que constitui uma era onde as tecnologias transformaram o quotidiano das pessoas, e onde são tidas em análise as noções de tempo e espaço que marcam um impacto nos campos da expressão pública e colectiva. A evidência da globalização da economia centra-se na trilogia da interdependência, da tecnologia e da política.

A educação dos nossos tempos adquire o *status* de um novo cidadão da nova *aldeia global* marcada por incertezas e perplexidades que trazem consigo um mundo diferente para a vida e que caracteriza a educação multicultural como um processo algo complexo e multidimensional dado que esta complexidade é adensada nas análises realizadas e de como decifrar e entender o seu próprio ‘significado’.

O seu objectivo busca situar a educação multicultural no centro da complexidade que a interacção com a diversidade cultural inspira, pois implica uma abertura da Escola à Comunidade e ao mundo.

O terceiro capítulo reporta-nos uma nova alvorada e daí que se diga que a Escola é tudo o que liga. Liga as crianças, liga a fantasia com o método, o sonho com a acção e o riso com a seriedade, porque a Escola terá de ser o lugar onde não se perde o riso e se amarfanha o espanto, ou seja, a análise das transformações da sociedade portuguesa pós-25 de Abril e as transformações da estrutura da família no seu divórcio com a Escola.

O multiculturalismo reporta-nos pois a uma vertente da educação para a cidadania interdependente, que versa os valores nucleares da construção da identidade e onde a cidade-entreposto cultural afirmará o seu destino em todos os continentes, nas fronteiras dos idiomas, na contemplação dos diferentes e nas embaixadas da mestiçagem.

O quarto capítulo traz-nos à colação a realidade das crianças, descendentes de imigrantes africanos e as contradições ou dualidades que transparecem do conjunto de percepções que têm origem nesta pluralidade de influências a que estão sujeitos e que vêm complicar o processo de elaboração identitária.

A sua identificação à origem africana é percepcionada por eles como positiva mas representada negativamente pela sociedade, pelo que o seu modo de estar é o resultado de uma socialização em português.

O quinto capítulo desenvolveu-se através de uma abordagem sobre a metodologia e o plano de observação que orientou o estudo, com particular incidência sobre o método e as principais técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Se bem que não existam instrumentos perfeitos na investigação fomos levados a escolher as opções metodológicas que melhor se enquadravam na complexidade do contexto multicultural português.

Tendo em atenção a diversidade em presença e o seu percurso quanto ao espaço da envolvimento e as dinâmicas vectoriais que a cada instante se moldam em cada situação familiar e social, formatado perante as condições de enquadramento da sociedade.

O sexto capítulo privilegia o trabalho de investigação que se desenvolveu numa Escola da Área da Grande Lisboa e aborda o desenho da pesquisa quanto à realidade investigada.

Retrata assim a questão multicultural no contexto investigado, sendo portanto um sobrevoo de uma área circunscrita à identificação da Escola, e onde a análise dos objectivos e princípios norteadores da acção educativa definem as Actividades dos Tempos Livres (A.T.L.), as suas metodologias e as suas técnicas adentro das dimensões racial, modos de vida e religiosa e dos contrastes sociais e culturais.

Os delineamentos da investigação contemplam um cenário de pesquisa onde o trabalho de campo privilegia assim a sistematização e a análise de dados e conteúdos.

A Escola é um ambiente social que proporciona ricas oportunidades de interacção, de modo regular e quotidianamente, na aula ou no recreio, as diversas situações que a criança vivência com os seus colegas e com os Professores configuram circunstâncias que ampliam as suas experiências para além das possibilidades do seu núcleo familiar de origem.

Enquanto lugar onde ocorrem tipos especiais de interacção, a Escola tem grande impacto na constituição das identidades e das subjectividades, dado que é no espaço dialógico das interacções que se dá a constituição de sentido que alimenta o universo simbólico da criança.

O relacionamento da criança com toda a sua envolvência na Escola é um dos aspectos mais importantes na determinação dos caminhos do seu desenvolvimento, já que nessa esfera são amalgamados processos de construção e atribuição de significado às experiências vivenciadas.

O período em que as crianças ficam na Escola tem representado, cada vez mais, uma importante e muito valorizada ocasião de encontrar amigos e brincar, dado que ele é o principal (ou até mesmo o único) lugar responsável por um encontro saudável entre elas.

Por último queremos realçar que tentamos sempre utilizar uma abordagem metodológica centrada na técnica da investigação sociológica e educacional inter-pares e no realce da realidade específica que a envolvência dos actores ditaram no processo de recolha e na sustentabilidade da suas acções.

O homem está predestinado, ao nível biológico, a construir e habitar um mundo com os outros, e este mundo que vivemos no século que agora se inicia torna-se para ele a realidade dominante e definitiva.

O ser humano nasce, constrói-se, realiza-se e alcança a sua plenitude porque está em constante relação com os seus semelhantes, de quem recebe ‘humanidade’ e sobre os quais projecta a sua.

Somos o que somos, e cada um identifica-se à sua maneira, através das suas formas de estar e de se sentir *com e entre* os outros, e é pois a partir desse facto essencial que se exerce a liberdade e a autonomia pessoal no que respeita aos outros.

Procuramos entender os processos de aprendizagem numa sociedade na qual o sujeito participa em diferentes meios sócio-antropológicos, mas por outro lado, o estudo dos vínculos sociais levam-nos a encarar as implicações educativas do modelo da cidadania a partir do contraponto que hoje fazem dela as posições liberais e comunitaristas.

A educação entendida como processo de socialização é um mecanismo singular de aculturação através do qual se constrói uma particular relação *sujeito-mundo*.

Entretanto, e enquanto influência dirigida através da educação vai-se manifestando a relação que desejamos que o sujeito tenha com o que o rodeia, o que na sociedade global, não é o imediato, devendo assim tomar determinadas opções acerca dos dilemas que o conceito de cultura apresenta. Logo, as formas mais elaboradas de sociabilidade que exercemos, dependem de elaborações culturais, tais como a democracia e a cidadania, ao mesmo tempo que nos conduzem à cultura.

Cada indivíduo singular e livre pode ser ao mesmo tempo solidário e manter compromissos com os outros, dado que, sendo fruto da cultura, conta com a sua capacidade para criar e reconstruir, situando-se de forma pessoal no seu meio cultural e no seu tempo.

Para abordar os problemas complexos da educação e do relacionamento interpares que a educação hoje nos levanta, não são suficientes, nem válidos os instrumentos de uma disciplina em particular.

No presente trabalho foi nosso propósito analisar as duas grandes metáforas que são a cultura e a cidadania no quadro de uma sociedade global, que por um lado desperta as particularidades e por outro as sensibilidades favoráveis ao respeito pelas diferenças que evitam a homogeneização e a alienação humanas, dado que os limites do homem são estabelecidos pela natureza mas, uma vez construídos, reagem sobre a própria natureza.

Na dialéctica entre a natureza e o mundo social o próprio fervilhar do humano é transformado e nesse encontro o homem produz a sua própria realidade, consigo próprio e com os outros e só assim se consubstancia na imagem de si mesmo.

A radiografia mais exacta de cada País, de cada grupo humano, de cada homem, de cada grupo de crianças é feita do imaginário, do testemunho, da memória e até da opinião das suas figuras mais gradas e conhecidas, daquelas em que tantas vezes se fixa a *vox populi*, o sentimento colectivo que dá vida à ideia de uma existência solidariamente experimentada e à partilha de uma comunidade de sonhos.

Assim, quanto à capacidade de apreciação do valor estético desse imaginário há que ter o sentido da necessidade de ‘desarranjar’, por vezes, determinadas normas para deixar passar aquilo que é a luz dos trópicos, de forma a alcançarmos um conjunto de acções, no meio que assegura a integração dos indivíduos numa colectividade de raiz própria, em que a cultura de raiz africana se expresse na lusitanidade.

Queremos, assim, deixar transparecer que o papel dos portugueses não foi, pois, o de conquistadores, muito menos o de conquistados, mas antes o de um povo pivot, onde uma espécie de conduta através da qual as ideias, o conhecimento e as tecnologias se transmitiram à Europa e ao mundo.

E ao concluir, porque as palavras são sempre uma força que procuramos fora de nós, e dado que as Escolas têm de ser as linhas fortificadas da Nação, o nosso objectivo foi sempre o de traduzir a realidade e contribuir para uma verídica recolha de dados que reflectissem o quotidiano escolar, com uma expressão qualitativa de cidadania, potenciada em suma pela justiça social, pelo equilíbrio do currículo e pela abrangência da democracia entre valores e inter-pares.

CAPÍTULO I

MULTICULTURALISMO.

Um Sobrevoô Terminológico

*Se és diferente de mim, meu irmão, em
vez de me prejudicares, enriqueces-me.*

Antoine de Saint-Exupéry

INTRODUÇÃO

A base do nosso estudo irá debruçar-se sobre o tema do multiculturalismo na sua acepção terminológica, educacional e sociológica dado que a sua complexidade no mundo actual abarca uma série de vertentes que são o pomo da disputa, do estudo e da sua multifacetada acessão, dado que une e incorpora uma fórmula moderna do estar e do ser na interpenetração social que nos traz o século XXI.

E assim, os diferentes processos que se geram na formação das identidades socioculturais encontram-se intimamente ligados às questões da liberdade, e da sociabilidade dos diversos grupos em presença e bem assim dos seus confrontos e justaposições.

E ao analisarmos todas estas vertentes iremos ter a real atenção em que se projecta a identidade e se caracteriza o multiculturalismo como forma e formula duma geopolítica em que a discussão das ambiguidades se molda no pluralismo e nas atracões e repulsões da sua própria terminologia.

1.1. O MULTICULTURALISMO – INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA E CULTURAL

Ao abordarmos as reflexões que o termo multiculturalismo nos traz, teremos de nos debruçar sobre a sua interpretação sociológica e cultural, dado que cultura é um sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou determinado grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da vida individual e colectiva dos grupos e sociedades.

A nossa sociedade distingue a cultura como coluna vertebral das suas diferenças e culmina a semelhança como factor político e razão fundamental para se impor na democracia dos Estados actuais e das variabilidades entre as suas regiões. E do termo social e político passamos a transpormo-nos de imediato à cidadania diferenciada e à cultura diferida, porque a democracia contempla a igualdade na sua diversidade e dissemelhança.

1.1.1. O CONCEITO DE CULTURA COMO HERANÇA DA COMUNIDADE

A cultura como conjunto de costumes que constituem a herança de uma comunidade cujo sistema complexo de códigos e padrões por si partilhados e que se manifesta nas normas, crenças e valores são o eixo principal das diferenças dos homens e mulheres, de velhos e de crianças na sua expressão viva da construção diária dos seus processos identitários e de transformação constante de tudo e de todos, porque falar em cultura é falar de selecção natural nas suas mais expressas formas individuais e colectivas, e porque cultura foi e será sempre a essência e a síntese da própria humanidade.

E como nos diz Geertz ao definir a cultura como “*um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as suas actividades em relação à vida*”. (GEERTZ, 1989:103)

Apercebemo-nos assim que a cultura é como que uma síntese do proceder humano, o resultado de um processo social em perene mutação. Processo social sempre e cada vez mais rico que nos apresenta cada etnia, cada povo, cada nação como a síntese da vida.

E daí não podermos falar em cultura no singular mas numa cultura plural, numa cultura universal com as suas próprias características matriciais através da construção global das diferenças e das identidades.

Assim etnia, enquanto grupo biológico e culturalmente homogêneo, confunde-se amiúde com raça que se materializa como sendo, ela própria, uma construção discursiva e cultural, dado que a identidade cultural “no contexto das discussões sobre multiculturalismo e sobre a chamada ‘política da identidade’ que define o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si ”. (SILVA, 2000:69)

A diversidade é uma condição *sine qua non* da própria existência humana, dado que a noção do “outro”, da diferença, é possibilitada por essa condição. A cultura tem, em suma, um conceito de sentido muito lato e nela existem três vectores que se articulam com a noção de cultura:

“ A cultura vista como actividade biológica relativa ao homem, na adaptação da espécie às diferentes condições ambientais. A cultura vista como acção directa da transformação do físico e do ambiente, por meio de um conjunto de técnicas, com base nas quais os grupos humanos criam um conjunto de instrumentos e acções destinadas pelas determinações da produção da vida material. E, a cultura como expressão simbólica, ou seja, como comunicação, acção expressiva e difusão de valores.” (COSTA, 1998:39)

A cultura compreende-se como um processo, enquanto representa as acções frente à vida e num contexto particular e um produto, enquanto se une aos valores, às tradições, aos costumes, à religião e concorrendo sempre na formação das identidades, dado que a invenção do conceito científico de cultura na sua vertente da reflexão sobre o homem e a sociedade, dá origem à sociologia e à etnologia e imbuídos desse grande desafio, os fundadores da etnologia científica partilham do princípio de dedução de que “o postulado da unidade do homem, herança da filosofia do iluminismo” será de pensar a diversidade na unidade. (CUCHE, 1999:33)

Uma das primeiras definições de cultura concebe-a como sendo ela própria, bem como a própria civilização, tomadas no seu sentido etnológico mais vasto, sendo um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem, bem como a própria educação, adquirida como membro da sociedade.

Assim, a cultura, como acontecimento social suplanta a própria dimensão biológica e valora como importância a problematização das reduções da cultura à raça, dado ser um problema que suplanta a herança biológica e é adquirida como construção social inconsciente. Esta dinâmica entre cultura e sociedade é ressaltada por Durkheim que se torna assim o pai da sociologia moderna, e neste campo, a própria noção de cultura está imbuída da que ele entende por civilização. (DURKHEIM, 1969)

Daqui poderemos abstrair a influência das ciências naturais na compreensão dos fenómenos sociais, uma vez que esta noção estabelece também vínculos com um organismo social, dado que a civilização faz parte de um corpo vivo como fenómeno datado historicamente e situado no espaço, ou seja, os fenómenos sociais estão ligados a um organismo vivo sintetizado na expressão da vida social.

José Gimeno ao raciocinar sobre as experiências directas de contacto com o mundo faz alusão ao modo como a relação condiciona a nossa visão do mundo “*cosmovisão*” e daí abstrai a importância dos encontros com os “*outros*” ao defender que “os contactos entre os que nos são próximos marcarão o que é o mundo, a parte do mundo que, em princípio mais irá contar para cada um de nós; e através destas relações acedemos às representações dele mesmo e quando temos a nossa própria visão assim a transmitimos aos outros. Somos assim produtos da mediação dos outros sobre cada um de nós e também de nós sobre os outros, por isso, a essência da educação é a comunicação – a mediação.” (GIMENO, 2001:44)

Na contemporaneidade, a cultura tornou-se uma categoria de grande interesse na interpretação dos fenómenos sociais decorrentes do contacto entre grupos distintos contingentados pela globalização, e esta realidade aportou-nos à composição das sociedades multiculturais.

É no entanto real que esta proximidade de culturas também trouxe tensões e conflitos que exigem uma reeducação vincada na convivência, e como nos diz Jacques Delors ao falar sobre os quatro pilares da educação, em que menciona a necessidade de aprendermos a viver juntos, de aprendermos a viver com os outros, afirmando “sem dúvida, que esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo actual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade e dado que a história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o aprender a viver juntos e a tolerância (alteridade) frente à diferença.” (DELORS, 1999:96-97)

E desta alteridade como condição daquilo que é diferente de mim, da condição de ser o outro; “o diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade; o outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza; por isso o outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis do meu ‘eu’, do meu mundo, da minha cultura sejam traduzidos também através dele, do seu mundo e da sua cultura.” (SILVA, 2000:16)

E desta diferença chegamos ao conceito que passou a ganhar mais importância na teoria educacional crítica a partir da emergência da chamada ‘política de identidade’ e dos movimentos multiculturalistas.

1.1.2. A IDENTIDADE CULTURAL E A REESTRUTURAÇÃO DAS CULTURAS

A identidade é pois algo de variado e de complexo, e começa por ser a consciência do que nos faz ‘igual’ e universal. Assim será, em rigor, aquilo que nos dá um sentido de pertença e de sermos também membro de um todo, de forma a podermos realizar opções dentro de um grande marco de possibilidades do grupo a que se pertence, e neste âmbito, o conceito da identidade permite diversas abordagens, desde a sociológica, da antropológica, da psicanalítica, da filosófica, mas permite também a diversa que é a identidade cultural.

Na filosofia ortodoxa destaca-se o pensamento de Descartes, dado o *self* que existe como uma fonte autónoma no seu significado e na sua acção.

Numa vertente sociológica ressalta a formulação de Durkheim, em que uma objecção prontificada foi a ideia liberal de a sociedade ser o resultado de um conjunto de indivíduos, ideia esta contrariada ao apresentar a inversão da lógica de que a sociedade era produto do indivíduo.

Noutra vertente e de acordo com Freud a identidade tem lugar na assimilação de pessoas externas feitas pela criança e a estrutura do *self* sustenta-se numa relação tripartida entre o *ego*, o *id* e o *superego*, sendo o *ego* entendido como uma combinação do *id* com o *superego*.

Mas talvez o entendamos na sua evolução como uma tentativa de definir o modo como a diversidade humana reage à convivência frente à diversidade, ou até mesmo *in limine*, um modo de reflectir como a humanidade é ignorante frente à sua própria natureza e das contingências decorrentes dessa mesma ignorância.

Talvez as políticas de reconhecimento esclarecidas pelo multiculturalismo nos coloquem perante a necessidade de sermos compreendidos ou devorados, como no mito da Esfinge, e de um modo genérico o multiculturalismo é entendido como a gestão dum fenómeno social baseado na reestruturação das culturas colocadas frente a frente, a partir do segundo quartel do século passado e o cerne político deste embate está na luta por mais justiça social e cultural e na assunção da dignidade humana perante os demais.

A sua preponderância ressalta politicamente na luta por mais oportunidades, mais respeito pela diferença e menor desigualdade “que no contexto da sociologia crítica da educação, a condição em que os diferentes grupos sociais, definidos principalmente em termos de classes se apropriam de forma desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. E descrever e explicar as situações de desigualdade na educação, relacionando-as com as desigualdades sociais mais amplas, tem sido uma das tarefas centrais da sociologia da educação.” (SILVA, 2000:38)

O multiculturalismo serve de pano de fundo às mutações das sociedades pós-industrializadas e “surge dessa maneira como um importante indicador da crise do projecto de modernidade em que as principais categorias filosóficas, políticas e sociais desse projecto que estão a sofrer um processo de questionamento. Processo de questionamento esse, por vezes radical, pelas reivindicações multiculturais e principalmente pela exigência de integrar no seio desse projecto o conceito de diferença. Ao colocar à modernidade a questão da diferença, o multiculturalismo ultrapassa a especificidade de qualquer contexto nacional e propõe um sério desafio às sociedades contemporâneas.” (SEMPRINI, 1999:08-09)

Estes factos vieram trazer ao mundo uma nova luz e mudaram o perfil segregacionista americano para que o multiculturalismo desse agora os seus primeiros passos.

A diferença foi retirada dos princípios democráticos da igualdade na diversidade, e no universo académico, a compreensão do multiculturalismo foi sendo estruturada e o termo tornou-se numa categoria de estudos, implicando num modelo de gestão da sociedade onde a diversidade (multiculturalidade) fosse aceite e valorizada, e onde haja, enfim, tolerância à diferença e à dignidade humana no seu reconhecimento, como uma perspectiva de política cultural.

E não deixaremos aqui de salientar o caso lusitano em África, onde os portugueses eram chamados à atenção por muitos estrangeiros, principalmente europeus, por chamarem os negros de portugueses.

É óbvio que por vezes a política colonial de Portugal se encaminhou por tortuosos caminhos, mas não podemos deixar de salientar que hoje, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (C.P.L.P.), onde também se inclui o Brasil e todos os falantes do idioma pátrio repartido por todos os cantos do mundo, nos fazem lembrar as sábias palavras de Gilberto Freire ao desenvolver o seu querido tema do ‘tropicalismo’.

Um nome também central das políticas de reconhecimento é o de Charles Taylor ao situar os postulados dos direitos das minorias, principalmente na província do Quebec no Canadá, tornando viável que falar hoje em identidade é falar no plural, nas identidades.

E no cerne destas considerações a identidade está também ligada aos processos políticos articulados com a dignidade humana, tal como em Taylor “o multiculturalismo se converte em políticas de reconhecimento, e nele encontramos a caracterização das buscas, a definição da tese postulada e as consequências da falta de reconhecimento, e a democracia como um conceito transparente às transformações do mundo em que vivemos. Um conceito que trata a igualdade diferente no sentido de semelhante, mas, com o direito de ser igual na diferença. Assim, percebe-se que o termo multiculturalismo como conceito, como política cultural, como teoria social e política, acompanha a evolução das formas de organização social e o modo de as aprender e modificar.” (TAYLOR, 1992:25)

Torna-se, por vezes, um termo ambíguo e de definição imprecisa porque o mesmo traduz a amplitude do que entendemos por cultura, e já numa evolução posterior ocorre a teoria psicodinâmica de Erikson que caracterizou a juventude como um estágio no desenvolvimento psicológico do indivíduo, e já depois de Lacan ter desenvolvido uma reinterpretação dos conteúdos freudianos, o pós-estruturalismo traz nas novas ideias de Foucault um núcleo central para as análises da identidade.

Como podemos constatar torna-se sempre complexo falar de identidade no singular, porque as identidades configuram-se como múltiplas e situam-se no contexto do multiculturalismo exigindo o reconhecimento e a gestão pública da diversidade que representam.

1.1.3. A EVOLUÇÃO TEÓRICA DO TERMO MULTICULTURALISMO

Fundamentado no conceito de cultura, o multiculturalismo apresenta-se complexo, polissémico, multifacetado e abrangente nas suas diversas ambiguidades, “os impactos da ‘globalização’ e da ‘mundialização’ intensificaram a atenção face à diversidade cultural, tendo ocupado uma centralidade expressiva em diversos sectores, principalmente o académico e na relação deste com a sociedade, tendo a educação passado por um conjunto de reestruturações em torno da sua função social, política e cultural.

O pensamento clássico modificou as bases da compreensão de uma formação social e culturalmente plural trazendo uma nova visão da diversidade dos imigrantes europeus que colonizaram a América.”
(TOCQUEVILLE, 1980:19)

Nos anos 60 do século passado, as lutas pelos direitos civis chegava às ruas e o símbolo maior deste movimento foi Martin Luther King com a sua declaração de um dia desejar viver num país onde fosse julgado pelo seu carácter e não pela cor da pele, efervescência política e social essa que culminou com o seu assassinato em 1968.

Estas realidades levaram a que academia americana forjasse o termo multiculturalismo o qual foi fundamental para a formulação de políticas sociais. É fundamental observar como a crise dos postulados da modernidade abrem o caminho às concepções e movimentos sociais decorrentes de um novo contexto e de como estes fundamentos estabelecem, *a priori*, o lugar do multiculturalismo no tempo histórico dos nossos dias.

A análise do conceito da diferença é o catalizador da compreensão das dinâmicas sócio-políticas e culturais da actualidade, ou melhor, é o ponto de inflexão e complexidade das formas de entender e explicar a realidade a este nível.

Neste procurar da definição do multiculturalismo encontramos uma sistematização em que se situa a diversidade cultural para além das formalidades estabelecidas pelo seu próprio conhecimento, ou seja, uma relação entre cidadania e multiculturalismo. E nesta linha de percepção ele encontra-se situado numa política de reconhecimento e afirmação da diversidade enquanto manifestação da diferença.

A globalização como processo amplo e com impacto sobre a cultura e as suas dinâmicas ampliou uma redimensão da cidadania para uma abordagem mais qualitativa, e esta diferença foi tomada como um elemento da procura pela igualdade, porque no mundo actual a diversidade cultural e étnica passou a ocupar o lugar da expressão da realidade social e política.

Assim, as identidades tornam-se múltiplas e ambíguas e neste encontro, as identidades misturam-se com aspectos abrangentes envolvendo a nação, a região, o local, a idade, o género, a etnia, a profissão e a classe; e esta perspectiva potencializa uma maior abertura para as novas possibilidades políticas, económicas e sócio-culturais.

Centrado nessa lógica da convivência com o diferente, é premente o desenvolvimento da criança numa visão ajustada do mundo, pois a educação, por seu lado, deve ajudá-la a descobrir-se a si mesma, e o encontro com o outro deve colocar-se como uma forma de descoberta de si mesmo, e em que as trocas de ideias em torno da diferença e da própria identidade são contrapostas à modernidade com ênfase no pós-estruturalismo e na denominada alteração linguística.

As identidades passam a constituir-se como realidades múltiplas e ambíguas de forma plural e o discurso pós-moderno opõe-se à homogeneização e estabelece o pluralismo, o hibridismo, a interculturalidade e outras formas discursivas centradas no estabelecimento de fronteiras.

Numa perspectiva diferente, entende-se a diferença situada na centralidade da discussão multicultural, ainda que não deva ser tratada de modo absoluto ou suficiente a si mesma, pois defendemos a tolerância como uma condição para lidar com a diversidade social e cultural.

A tolerância no entanto tem os seus limites e não podemos ser tolerantes com a violência, o racismo e a exclusão social; por isso é inadmissível aceitar a diferença a ser usada como premissa no estabelecimento de desigualdades sociais, pois estas podem ser consideradas um atentado aos direitos humanos e uma ameaça à instituição da paz.

O preâmbulo da (D.U.D.H.) Declaração Universal dos Direitos do Homem define que a liberdade, a justiça e a paz no mundo têm por base o reconhecimento da dignidade intrínseca e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana.

Assim, a paz tem de se encontrar como elemento básico da dignidade humana e deve exprimir a expressão dos direitos inalienáveis da espécie que é traduzida como família humana. A paz adquire uma conotação mais ampla que a ausência de guerras, pois tudo o que venha a infringir a dignidade humana será um atentado à paz.

Cada indivíduo é uma matriz representativa de todo o colectivo da espécie e como diz o Artº. 7º. : “Todos são iguais perante a Lei e têm, sem distinção, direito à igual protecção da lei. Todos têm o direito à igual protecção contra todo o acto discriminatório que infrinja esta Declaração e contra toda a provocação a tal acto.”

1.2. A QUESTÃO MULTICULTURAL E O RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA

Determinar um local para a questão multicultural é o nosso objectivo, e como já referimos o multiculturalismo está situado na política do reconhecimento e afirmação da diversidade enquanto manifestação da diferença, uma vez que assim, os antecedentes situam-se a montante dos movimentos na Europa e na América.

A situação actual tomou este vínculo intercontinental e neste âmbito reiteramos o multiculturalismo como pano de fundo das transformações da sociedade presente.

1.2.1. OS ANTECEDENTES E A FORMAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO

Ao analisarmos os antecedentes do multiculturalismo somos levados a caracterizar a formação do Estado-Nação na Europa. E ele configurou-se como instrumento jurídico ao defender sentimentos colectivos constituintes da própria Nação, pois a dinâmica da história na modernidade consolidou ao longo do século passado a existência do Estado-Nação.

E o Estado-Nação aglutina-se num ente jurídico dotado de territorialidade conjugado com o sentimento popular de pertença possibilitado pela cultura como gestora de valores, normas, crenças e tradições, e assim, o Estado configurou-se num instrumento jurídico de defesa dos sentimentos colectivos constituintes da Nação.

Considerando o período moderno como uma transição entre a Idade Média de estrutura feudal e o período onde triunfa o capitalismo industrial, segundo VILAR (1980:14) existem dois fenómenos que se relacionam entre si: a ascensão económica de alguns territórios como Portugal, Espanha, França, Países-Baixos e Inglaterra e a afirmação progressiva das solidariedades nacionais.

O desenvolvimento dos sentimentos nacionalistas procurou fortalecimento na preservação da cultura como expressão da alma do povo, pois dentro da cultura historicamente constituída estava a língua, como elemento aglutinador e solidário da alma-pátria, pois a língua não se destrinchava do território, da Nação, e zelar pela primeira era defender a permanência da segunda.

Na modernidade e segundo Touraine, a sociedade não era um conjunto de interesses, práticas e valores, pois conforme as nuances políticas de então, ela “... era antes de tudo uma república construída pela vontade de um princípio colectivo que é a soberania popular nacional, o que, a partir das revoluções francesa e americana, deu a essa palavra o sentido ‘republicano’ que logo manteve durante a maior parte do século XIX.” (TOURAINÉ, 1995:16)

A sabedoria nacional popular – o príncipe – foi constituída como um elemento de coesão social, e o controle sobre a cultura era uma condição para a reprodução social, dado que a racionalidade exercida sobre o desejo colectivo eternizava o ‘príncipe’, e o instrumento criado para a manutenção dessa única ordem foi a lei.

Assim, o monoculturalismo constituiu-se à revelia das expressões culturalmente diversas de alguns territórios, dado que a multiculturalidade, como feito social, é um dado concreto da constituição da humanidade – e as questões multiculturais têm os seus antecedentes a partir do momento onde distintas culturas foram postas em contacto.

1.2.2. A ACTUAL SITUAÇÃO DA EUROPA FACE À DIVERSIDADE

Na caracterização da situação actual separamos diversos aspectos atinentes à união da Europa e à diversidade. O anseio de uma Europa unida remonta aos inícios dos anos 50.

O contexto do final da Segunda Grande Guerra trouxe o sonho da criação de uma entidade convergente dos interesses económicos europeus numa dimensão comunitária, e daí o nascimento do (M.C.E.) Mercado Comum Europeu que culminou na (C.E.) Comunidade Europeia dos nossos dias e (após a fragmentação da U.R.S.S.) que se traduziu na União a 27 Estados membros.

A queda da Cortina de Ferro redesenhou a nova geopolítica europeia e tornou visíveis as fragilidades de certas áreas, como os Balcãs, onde teve início a 1ª. Grande Guerra. Estes conflitos étnicos na antiga Jugoslávia entre Sérvios e Croatas, na Bósnia e mais recentemente na Chechénia vieram acelerar a sua pacificação por tropas da Nato e das Nações Unidas e culminar com um alargamento da Europa Unida até às portas da Rússia com a assimilação da Estónia, Letónia e Lituânia.

Desta união política nasceu uma nova Europa cuja unificação monetária deu origem a um projecto amplo de sociedade multicultural que irá balizar-se para além de um projecto meramente económico, com a esperada entrada da Turquia, na unificação dos esforços que nos irão trazer a construção de uma identidade comum perante a diversidade.

E nesta encruzilhada da Europa com o mundo, a imigração coloca-se como um tema a discutir, como uma realidade a consolidar ... e não virão longe os dias em que os nossos netos hão-de viver nos (E.U.T) Estados Unidos da Terra.

1.2.3. A UNIÃO EUROPEIA E A DIVERSIDADE CULTURAL

E esta nova encruzilhada da Europa será o rastilho da nova realidade, do respeito pela dignidade humana e o multiculturalismo como gestão da multiculturalidade, e assim ter-se-ão certamente de implementar novas políticas sociais inclusivas que tornem mais pujante a abordagem diferenciada da adopção da diversidade como elemento constitutivo básico do tecido social.

E nesta sequência o sistema educacional deve ser o meio fluido onde estas concepções devem ser implantadas e implementadas de tal arte que se possa reinventar uma nova sociedade.

E desta forma as políticas públicas da nova Europa devem influenciar no desenvolvimento de um novo imaginário, e passe o pleonasma, de contemplação duma diferença diferente, com vista ao imaginário colectivo que nos traga uma convivência plena entre todos.

Enfim, um modo de entendimento e percepção da diferença como um valor e uma riqueza da natureza particular da humanidade.

1.3. MULTICULTURALIDADE, PLURALISMO E INTERCULTURALISMO

Agora iremos entrar, pois, num tratamento mais diverso dos termos multiculturalidade, pluralismo e/ou interculturalismo, e nesta vertente que se segue iremos desenvolver alguns elementos para conseguirmos uma troca de conceitos entre os termos em presença, dado que para lá das trocas das ideias e das polémicas vamos analisar e expor as escolhas e as decisões sobre os termos.

1.3.1. A MULTICULTURALIDADE COMO PARTICULARIDADE SOCIAL

Ao desenvolvermos a definição e caracterização do multiculturalismo consideramos básica a análise sobre as ambiguidades e os aspectos multifacetados do termo, e assim, iremos organizar um campo em que as interfaces alcançadas noutros termos como multiculturalidade, pluralismo e as atracções e divergências terminológicas entre o multiculturalismo e o interculturalismo.

Javier de Lucas aprecia os equívocos transpostos na discussão sobre a sociedade multicultural, porque observa a confusão entre os conceitos de multiculturalismo e de multiculturalidade, dado que se sustenta a necessidade de compreensão da multiculturalidade e da sociedade multicultural como termos descritivos.

De outra forma o multiculturalismo e o interculturalismo que correspondem a modelos de políticas sociais e culturais, em essência, apresentam uma dimensão ideológica ou filosófica e desse modo define-se “multiculturalidade como um fenómeno social em que a presença de um mesmo espaço de soberania de grupos que se reclamam de diferentes identidades, dado que a existência de sociedades multiculturais não é uma novidade, nem obedece a um único molde.” (LUCAS, 2002:62)

Além disso ele reforça a multiculturalidade como um feito social que se situa num plano mais normativo e como política estabelece um vínculo com ideais, valores e princípios, ao serem constituídas como normas.

Caracterizando este facto social Javier de Lucas corrobora que “isto é, a existência de um feito das manifestações da diversidade, do pluralismo cultural, que o mesmo é dizer, a presença numa mesma sociedade de grupos com diferentes códigos culturais (identidades culturais próprias) como consequência de diferenças étnicas, linguísticas, religiosas ou nacionais, que é o que designa de novos elementos de conflito, de divisão ou de troca.” (LUCAS, 2002:63-64)

Perante os factos, à multiculturalidade não compete estabelecer um jogo maniqueísta em torno da multiculturalidade, porque ele não faz sentido num julgamento se esse ‘feito social dinâmico’ é bom ou mau e indiscutivelmente como realidade social que terá, sem dúvida, os seus matizes – por isso – não se devem julgar os movimentos culturais como uma ameaça à democracia pluralista.

Alain Touraine vê essa ameaça quando tais movimentos apresentam um carácter ambíguo, sobretudo ao estabelecer uma ordem única da lei à revelia da pluralidade cultural, e nesta óptica a defesa de uma minoria ou de uma cultura não pode significar a totalidade dentro do universal.

Assim, “há pois que tirar a conclusão de que o debate sobre o multiculturalismo faz muito ruído para nada e os que desejam quase sempre com razão ampliar os limites de uma tolerância, dado que fazem sempre muito mais ruído e põem o grito no céu para solucionar problemas por vezes limitados, dado que guardam sempre silêncio sobre os atentados massivos e as liberdades culturais que têm lugar em quase todo o mundo.” (TOURAINÉ, 1995:15)

A multiculturalidade é portanto uma realidade complexa e coloca como que um desafio às sociedades nos moldes em discussão e estas são realidades onde há contestação de identidades, e onde há uma busca de visibilidade a partir de um momento onde os postulados políticos sofrem decomposição e assim a transformação de uma ordem económica, social e política.

Podemos assim considerar a multiculturalidade como um feito social e um dado concreto na maioria das sociedades ocidentais, que se interpõe de um cuidado na formatação de políticas públicas, quer sociais, quer culturais de forma a realizar a gestão das sociedades e marcam de uma forma distinta as diversas formações sociais dos nossos tempos.

1.3.2. O PLURALISMO CULTURAL COMO MODELO DE GESTÃO

O pluralismo cultural caracteriza-se como modelo de gestão da diversidade cultural e levanta algumas questões, tais como:

- Como se define o “pluralismo cultural”?
- Até que ponto a diversidade cultural se valoriza?
- Qual a origem do pluralismo cultural como modelo?
- Quais são os seus principais conteúdos?
- Que versões ou variantes podem ser indicadas?
- Qual o ponto de estrangulamento entre pluralismo cultural e multiculturalismo?

Algumas destas questões são amplas e em rigor ambivalentes, e tal como salientamos anteriormente, lidar com culturas é sempre algo de complexo e os seus pressupostos são múltiplos.

O que é possível dentro de uma pode provocar sérias distorções noutras e não obstante há um dado histórico na gestão da diversidade cultural em espaços comuns, tal como na perspectiva da gestão cultural em espaços de âmbito cultural com antecedentes coloniais, apesar das perspectivas liberais mostrarem uma validade e uma consistência no contexto da globalização da economia internacional.

Mas o pluralismo cultural destaca-se como uma ideologia ou um modelo de organização social que atenta no pressuposto básico de tratar a possibilidade de convivência harmoniosa de grupos ou comunidades étnicas, culturais, religiosas ou linguísticas diferentes numa mesma sociedade, e esta crença positiva perante a diversidade sociocultural parte da tese focada na defesa e manutenção da cultura ou identidade de indivíduos e/ou grupos.

Esta sistematização “toma a diversidade como um dado natural, um argumento de reforço, para este modelo, ao ver a assimilação como um dado não inevitável, pois pode haver harmonia étnica sem ela e as distinções étnicas persistirem à revelia de contactos realizados entre gerações”.
(KOTTAK, 1994:92)

E ao se apresentar isso numa linguagem diferente demonstra-se o argumento liberal que traduz o *laisser-faire*, *laisser-passer*, o que o toma como uma naturalização da diversidade cultural. Este direito à diferença, sobretudo de minorias, tem provocado uma reacção adversa em grupos dominantes dos antigos blocos coloniais e a situação oposta vem gerando um novo racismo, ou seja, um efeito perverso.

O direito à diferença tem sido reclamado para excluir imigrantes e minorias, e o argumento básico tem sido, o direito de ser francês, alemão ou inglês, numa perspectiva de pureza étnica, dado que a identidade nacional é aqui posta como algo de homogéneo, fechado, estático e imutável.

Dentro do pluralismo cultural ocorre a defesa da igualdade de direitos e deveres e a formalidade é o aspecto relevante deste modelo, dado que os conceitos de igualdade, como princípio fundamental da democracia, são tomados num sentido literal, dado tratar diferentes diante da mesma formalidade o que é possibilitar o exercício de injustiças sociais.

Esta transformação visualiza a actualização do conceito de cidadania e os marcos da sua definição tornaram-se estreitos para uma interpretação dos processos socioculturais na actualidade.

Quais serão então as variantes do ‘pluralismo cultural’?

Uma corrente enfatiza o respeito pelas diferenças sem ter em conta os aspectos dum plano mais universal, enquanto a outra formaliza o argumento de que o pluralismo exige não só o respeito ao outro como também um referencial comum de igualdade de direitos.

“Em relação com a imigração pode-se falar de interculturalidade em dois sentidos:

- .1 – Como efeito das novas tecnologias que põem em contacto culturas num espaço transnacional, e
- .2 – Como resultado do processo de integração sociocultural orientado em situar os imigrantes em condições de igualdade para poder interactivar com os autóctones.

Na realidade do mundo ocidental em que nos encontramos, pode-se considerar que em ambos os casos, os limites físicos e geográficos do espaço transnacional, demarcam a União Europeia, e os limites simbólicos perfilham-se em torno da imigração e do Islão, que circundam o espaço de tradição cultural judaico-cristã.” (SOLÉ, 2007:159-168)

1.3.3. *MULTICULTURALISMO E/OU INTERCULTURALISMO*

Qual será entretanto o ponto de estrangulamento entre ‘pluralismo cultural’ e ‘multiculturalismo’? Ao longo de diversas décadas tem-se evidenciado serem termos quase sinónimos, não obstante haja quem estabeleça diferenças entre as duas concepções e destaque a diferença ao indicar o pluralismo como um conceito político baseado na proposta de igual poder para os grupos étnicos principais.

Por outro lado, o multiculturalismo democrático argumenta a favor de uma estrutura política acomodada a todas as culturas de uma sociedade sem quaisquer outros entraves, em que a destrição e a aproximação entre multiculturalismo e multiculturalidade mostram algumas cambiantes conforme a análise conceptual por que nos podemos inclinar, sendo no entanto de salientar dois conceitos.

A opção segundo Lucas MARTÍN (2002) quando estabelece a noção de multiculturalidade como um feito social e a perspectiva de Alain TOURAINE (1995) ao postular considerações sobre as sociedades multiculturais, para o qual só existe multiculturalismo quando ocorre interactividade entre as culturas.

As diversas opções colocadas em análise levam-nos a ajuizar que é um factor de aprofundamento na análise das formas de organização social e das suas perspectivas de gestão da diversidade cultural.

“O desejável, é encontrar uma educação que concorde com o princípio do interculturalismo, uma educação intercultural, onde os alunos possam desenvolver-se no seio do seu próprio contexto cultural, sem nenhum tipo de discriminação nem de limitações. Trata-se, portanto de uma questão visivelmente complexa, com múltiplos ângulos de visão, susceptível de ser focada nas várias disciplinas, e centrada em diferentes ângulos segundo os contextos.” (SARRAMONA, 1993:34)

Contudo, é fundamental não se perder a dimensão da complexidade envolta nessas categorias e definições, pois o termo interculturalidade vai relativizando as próprias abordagens teóricas.

As análises de Perotti são as de que “recorreu-se a modelos de multiculturalismo para defini-lo como percepção da dinâmica cultural na sociedade, sendo assim algo estático. Um ponto de distorção desse ângulo de percepção é a redução do multiculturalismo a algumas modalidades implementadas pelo modelo do ‘pluralismo cultural’. Postuladas estas considerações analíticas uma conclusão se define, nas quais a interculturalidade procura fundar-se e o multiculturalismo pode coexistir e não servir como base de cidadania comum dos sujeitos diferenciados.” (PEROTTI, 1989:257)

Regressando à falibilidade provisória do conceito da interculturalidade, apesar da sua validade relativa, destacaremos as considerações finais sobre o termo ao “assinalar que o conceito de interculturalidade, quando modelo de organização da vida social em contextos multiculturais, apresenta alguns pontos débeis, em igualdade quando ocorrem com as formulações de pluralismo cultural e multiculturalismo, a sua mesma denominação pode levar a esquecer as dimensões socioeconómicas e jurídicas. Dito de outra forma, está por aclarar como se articula a ênfase que a interacção faz a multiculturalidade com o facto de que essa interacção não se dar a maioria das vezes num plano de igualdade senão de desigualdade.” (MALGESINE e GIMENEZ, 1997:258)

“Acreditamos que um dos melhores caminhos para operacionalizar as metas da educação intercultural, aqui e agora, supõem um pensamento de articulação com as estratégias de aprendizagem cooperativa nas aulas, desde a educação da infância à educação universitária.

O que se reclama, obviamente, como conhecimento da educação é uma análise séria da enorme dimensão pedagógica que encerra a teoria e a prática da interacção cooperativa na organização da acção/actividade educativa (vista, sobretudo, como uma autentica pedagogia de capacitação).

O autêntico valor e a melhor aposta possível da aprendizagem cooperativa na Escola e na Comunidade é a de ajudar ao engano de uma multi/interculturalidade para a melhor coexistência/convivência étnica e cultural num marco de elevada diversidade humana.

Mas desde estas inequívocas proposições da educação na e para a democracia, isto é, educação para a aprendizagem da participação, da redução dos prejuízos, e da tomada de decisões compartilhadas.

E implica a consideração/estudo das teorias e modelos de aprendizagem social e de desenvolvimento de habilidades sociais, assim como de enfoques cognitivo-sociais para o melhor controlo e disposição dos processos educativos que, por sua vez, mobilizam outros processos e sub-processos da configuração humana.” (SANTOS REGO, 1994:138-139)

1.3.4. A SOCIEDADE MULTICULTURAL PARA ALÉM DA SUA DEFINIÇÃO

Ao procurarmos entender aquilo a que se chama sociedade multicultural teremos de nos preocupar em não apresentar uma definição genérica, mas, isso sim, o encontrar de características particulares com o propósito que vai para além da sua definição.

O objectivo central é o de possibilitar esta reflexão sobre a própria condição de existências deste modelo de sociedade, pois é possível consubstanciar uma sociedade coesa tanto em torno de uma cultura como de várias culturas, num pressuposto de estudo de antropologia social e cultural há sempre algo que concebe todos os seres humanos, independentemente do sítio multicultural onde vivam.

E esta concepção invalida a utópica tese da existência de raças puras, mesmo quando haja valores, costumes e tradições dentro de uma cultura ou de uma sociedade, pois existem sempre elementos de distinção interna que compõem subculturas ou noutras subdivisões que os distintos grupos venham a apresentar.

E este conceito de “subcultura” refere-se como é óbvio na sua forma mais simples aos valores, crenças, atitudes e estilos de vida de uma minoria dentro da sua sociedade de acolhimento e o seu conceito torna-se mais importante exactamente porque permite o reconhecimento da diversidade das culturas dentro de uma sociedade.

A concepção de multiculturalidade impõe controvérsias devido à existência de uma precariedade em compreender a cultura e a sociedade, e a implicação entre ambas nos limites das referências sociais e culturais.

Os conceitos e definições da modernidade já não são suficientes para absorvê-las na sua totalidade, embora a proclamada pós-modernidade na sua pretensão paradigmática ainda que seja limitada na interpretação do fenómeno.

No seu conjunto a diversidade cultural constitui uma grande riqueza da humanidade dado que as culturas dominantes condensaram no seu conteúdo valores diversos dos povos contactados. Com o avanço tecnológico dos meios de comunicação e dos sistemas de transportes internacionais, as correntes migratórias levaram umas populações aos centros de desenvolvimento de outras, fórmula evidente da globalização da economia.

Este fenómeno não é só singular mas potencia-se também na sua pluralidade entre diversos países, sobretudo de sul para norte e também no interior de alguns como fenómeno de migrações internas, dando origem à formação de hiper centros populacionais onde se vão construindo expressões culturais distintas.

Estes conjuntos constituem a base das sociedades multiculturais dos nossos dias. No plano da evolução dos direitos e da própria noção de democracia, a existência de minorias tem sido conotada como um factor de riqueza cultural para a humanidade e a multiculturalidade vai interferindo como desafio colocado à sociedade. Existem no entanto culturas e sociedades com diferentes graus de abertura ao diferente, “ao outro”, e como ponto de chegada, podemos aduzir a não existência de modelos genéricos de sociedades multiculturais.

A natureza do conceito de multiculturalismo, na sua abordagem antropológica, apresenta quatro grandes dimensões e segundo Eldering entende-se que “cada sociedade tem uma génese própria, denominada diversidade cultural concreta e uma descrição de realidade objectiva, que está envergonhada ideologicamente e influenciada pela história e pela política”.

(ELDERING, 1996:315)

Ora o pluralismo implica diálogo com a diferença para enriquecimento mútuo dado que esta é uma condição básica da democracia ao lidar com a pluralidade, e defronte do estágio presente de desenvolvimento das sociedades plurais é fundamental a sua construção baseada em direitos, principalmente o da igualdade na diversidade.

Procurar as características de uma sociedade multicultural requer saber-se que não se trata apenas de uma reunião de culturas distintas num mesmo território, pois o multiculturalismo democrático estabelece a defesa do diálogo entre culturas, ou seja, um processo de interacção onde ocorra um fortalecimento mútuo.

A criação do espaço europeu foi um facto importante no desenvolvimento de políticas culturais e sociais dada a diversidade das populações do continente. Javier de Lucas “situa uma crítica ao projecto da Europa como ‘sociedade multicultural’ na sua abertura democrática ao pluralismo.” (LUCAS, 2002:66-67)

1.4. O MULTICULTURALISMO COMO TEORIA POLÍTICA

A análise do multiculturalismo como teoria política torna-se uma questão central na sua implicação com o Estado-Nação dado que concentra nas suas políticas o aniquilamento da diferença e a democracia actual compreende a igualdade na diversidade, dado que a cidadania diferenciada é o ponto fulcral de uma política centrada nos direitos humanos como forma de reconhecimento e emancipação dos grupos sociais marginalizados.

Durkheim afirmava que em situações de mudança pautadas por uma aculturação brusca e mudança acelerada de valores (o estado de anomia), o indivíduo “torna-se menos capaz de estabelecer uma hierarquia de prioridades entre os diferentes papeis que deve desempenhar.” (NETO, 1986:181)

De igual modo, como nos diria o Mahatma Ghandy: “A civilização talvez não consista em multiplicar as necessidades mas, pelo contrário, em restringi-las consciente e voluntariamente, pois querer criar um número ilimitado de necessidades para ter, em seguida de as satisfazer, não é mais que perseguir o vento.” Desta maneira, o multiculturalismo, como política de gestão da diversidade cultural implica uma perspectiva focada na educação como instrumento de transformação social.

“ E assim, não deixa de ser um anacronismo pedagógico, não imputável aos investigadores da educação, precisamente a exígua consideração prática da estruturação cooperativa das actividades de aprendizagem na Escola.” (SANTOS REGO, 1990, 1991)

Uma educação multicultural faz-se como instrumento persecutório de grupos marginalizados e num âmbito de promoção para a superação das desigualdades sociais, pois “sabemos que a produção de condutas pró-sociais, de solidariedade, de aceitação, que os que são diferentes – e não só a demonstração de resultados académico-superiores – constituem objectivos irrenunciáveis dos modelos e estratégias de aprendizagem cooperativa e, por onde, de todo o processo/formativo.” (SANTOS REGO, 1991a:320)

1.4.1. *POLÍTICAS DO ESTADO-NAÇÃO: O ARQUÉTIPO DO CONCEITO TRADICIONAL*

O trabalho é a condição *sine qua non* para a reestruturação das sociedades do mundo actual, e ainda assim existe uma implicação política entre o público e o privado, dado que o público não está já emparedado e reduzido ao arquétipo do conceito tradicional e a categoria do Estado no âmbito do Estado-Nação à luz da Carta Europeia evoluiu bastante e foi redimensionado, dado que as grandes corporações do novo Estado moderno em que se transformou a C.E. pretendem remodelar, chamando a si o domínio de ‘governo’.

Ignacio Ramonet analisa esta vertente de tal forma “que é a lógica destes regimes globalitários que favorecendo ao longo de décadas, o monetarismo, a desregulação e o livre comércio para além do livre fluxo de capitais e as privatizações massivas, que são os responsáveis políticos por estas decisões capitais em matéria de emprego, saúde, educação e cultura. Assim, no momento actual as duzentas principais economias do mundo são mais de metade empresas em vez de países.” (RAMONET, 2002:54-55)

O golpe de mestre desta jogada foi desviar a crise do âmbito económico para o político, através dos jogos de poder dos *mídia* e da pressão dos principais poderes globais, como o FMI, o Banco Mundial e OMC de forma a proceder-se à transumância da lógica marcadamente social para uma racionalidade financeira. O trabalho como categoria clássica e fundamental na compreensão do campo social passou por uma requalificação, dado que as mudanças estruturais têm um impacto marcadamente político e a pedra angular de moldar a vida presentemente ainda é uma “manha” do poder.

E neste universo as economias transitam no seu “passing shot” e pululam livres pelo mundo globalizado e os trabalhadores, isso sim, por seu turno – não, dado que a empresa global de hoje é um polvo sem cabeça, é um organismo sem corpo e sem coração que movimenta os seus tentáculos obedecendo somente a duas palavras, rentabilidade e produtividade.

E neste âmbito, abençoado multiculturalismo, que seja bem-vindo. O presente estado de coisas é tão válido para as sociedades no seu movimento interno, como externo, dado que a divisão social do trabalho estabelece relações desiguais tanto no interior como na relação delas com as outras, e já não chega a toponímia de países do primeiro, do segundo e do terceiro mundo, porque obviamente as desigualdades imperam e aprofundam-se.

E quando as dificuldades forem insuperáveis é lógico que, como diria Gaston de Caillavet, *“restará apenas a democracia que é o nome que damos ao povo sempre que precisamos dele”*. Mas apesar de todo este fatalismo dos estetas do mercado e da globalização económica a história continua a fazer-se, mas esta ideia suscita uma crítica à fiabilidade da mesma.

Como é possível acreditar no fim da história dos homens se continuamos vivos? Asseguramos no entanto a importância de visualizarmos os avanços tecnológicos e a racionalidade instrumental como fruto das sobreposições humanas ao longo da sua história e se for essa a condição essencial, que seja revertida para o interesse de todos e pautada pela democracia.

1.4.2. A DEMOCRACIA COMO IGUALDADE NA DIVERSIDADE

A democracia é o regime das possibilidades cidadãs e aí nasce o primeiro entendimento da cidadania, porque ela é a própria dimensão política sem limites à sua própria construção, pois torna-se um processo contínuo, ou seja, a cidadania dos nossos dias irá sempre redimensionar-se no amanhã, e esse trabalho ciclópico do amanhã será sempre uma possibilidade para a sua ampliação nas sociedades democráticas.

Desde 1789, com o estabelecimento dos Direitos do Homem que esse ponto de partida nos catapulta para um novo marco da democracia. Neste contexto os direitos do homem coincidiam com os direitos do cidadão pois o destaque político era universalista.

Alain Touraine assinala o preceito “de que por cima das diferenças sociais somos todos iguais em direito, para utilizar a famosa frase da declaração de Versalles e essa igualdade de direito perdeu importância. As pessoas insistem na justiça social e na identidade cultural”. (TOURAINÉ, 1998a:06)

A democracia actual amplia o seu carácter universalista para uma perspectiva particular, sem como é óbvio descurar o universal. Dois princípios distintos, complementares e político-filosóficos são imanentes à democracia: a igualdade e a diversidade, e diante deste preceito a democracia contempla a pluralidade como um dos seus fundamentos ontológicos.

Carlos Alvarez apresenta-nos uma definição de democracia para a actualidade dos nossos dias defendendo “um sistema de governo, que promovendo a liberdade e o desenvolvimento humano, defenda ao máximo a participação dos cidadãos em todos os assuntos que os afectam”. (ALVAREZ, 2003:30)

A definição concentra na expressão *participação dos cidadãos*, um desvio, para melhor situarmos a democracia como um excelente sistema de possibilidades, que supere as dificuldades e os limites perante a sociedade, percebida como um arquétipo da cidadania plena, tanto política como social e cultural.

Esta participação, será assim, como que uma condição para superar os assuntos que nos afectam limitando a vida em sociedade. E tomando a correspondência com aquela ideia de Alain Touraine quando “analisa e toma a democracia nas sociedades multiculturais como se fortuitamente afectada pela globalização”. (TOURAINÉ, 1998a:07)

O destaque é aqui dado pelo Estado-Nação na sua redução de poder e considerando essas transformações, a justiça social vai imbricar na defesa das particularidades investidas na *identidade cultural*, e como nos diz Touraine dado que “as nações tenham perdido todo o sentido, mas sim que não há maneira de construir uma certa unidade na sociedade através de um princípio superior. Todos somos filhos de Deus, racionais e modernos e não existe outra solução que reconhecer o direito de cada um construir um tipo de combinação entre a sua participação com o mundo técnico-económico e as suas identidades culturais.” (TOURAINÉ, 1998a:07)

Essa flexibilização da participação do mundo económico e das identidades culturais são uma possibilidade da democracia actual em que a identidade ocupa um espaço político com centralidade marcante, ressaltando as contradições do seu próprio lugar na situação presente.

O lugar estabelecido para as particularidades frente à diversidade realiza-se com a necessidade do diálogo entre elas. Existe pois um imperativo político na concepção das sociedades plurais e este baseia-se na intercomunicação das particularidades, ou seja, o desejado diálogo entre as diferenças numa perspectiva de respeito à alteridade.

Boaventura de Sousa Santos ao se referir a este desejado diálogo entre as diferenças, apresenta-o numa “concepção idealista de diálogo intercultural que não poderá esquecer que só é possível através da simultaneidade temporária de duas ou mais contemporaneidades diferentes. Os parceiros no diálogo são apenas superficialmente contemporâneos, pois na verdade, cada um deles sente-se apenas contemporâneo da tradição histórica da sua cultura.”
(SANTOS, 2005:03)

E a nossa ideia de democracia confronta-se com as dinâmicas universalistas e particularistas, porque a defendemos como um sistema de possibilidades e neste âmbito interessa-nos basicamente a democracia na perspectiva multicultural. Esta situação do direito à diferença é a condição básica para as políticas de gestão cultural do multiculturalismo, e na perspectiva da democracia multicultural, o direito às manifestações identitárias vem circunscrito ao princípio da igualdade na diversidade, dado que cada cultura em particular deve ser universal e torna-se a condição para evitar sectarismos ou violências.

“A democracia não é, pois, unicamente um sistema jurídico-político, senão um sistema cultural. Como sistema cultural é uma interacção que afecta os hábitos da vida quotidiana e a forma de viver os acontecimentos. A cultura modela a conduta partilhada e expressa-se a partir dos símbolos que são referência comum.” (AZURMENDI in Martínez de Pisón e Giro, 2003:64-65)

A democracia nos seus preceitos plurais, e particularmente, a democracia multicultural leva-nos a pensar com aqueles argumentos que se efectivam no exercício da cidadania diferenciada e faz-nos ver o sentido da tolerância multicultural como necessidade básica para a igualdade na diversidade.

1.4.3. A CIDADANIA DIFERENCIADA OU MULTICULTURAL E OS DIREITOS HUMANOS

A democracia multicultural centraliza a igualdade e a diferença como pólos interdependentes para a superação das injustiças sociais, dado que a atenção à diferença é indispensável para a atenuação das desigualdades.

Quando alocamos à máxima de que *somos todos iguais porque somos diferentes* oferecemos um *status* de pertença à colectividade humana no seu todo. E nesse lugar assumido pela diferença estabelecem-se as bases para o reconhecimento jurídico desse preceito, pois num contexto multicultural o principal factor que afecta o cidadão é a assunção da diferença, porque é relativizada em forma de desigualdade e pronunciada como injustiça social. Assim, encontrar um conceito de cidadania diferenciada é uma possibilidade efectiva na democracia multicultural.

Quando os núcleos duros do Estado-Nação perdem a sua firmeza torna-se indispensável encontrar essa diferença porque ela própria se constrói como movimento social, ancorado na emancipação humana como forma de reconhecimento. A ideia de cidadania diferenciada situa-se nos tipos da democracia multicultural e incorpora o preceito da igualdade na diversidade, porque a democracia contempla a pluralidade. Mas, a igualdade na diferença consiste em tratamento diferenciado para atingir em termos de igualdade absoluta os bens da sociedade.

A cidadania diferenciada procura a mediação dos conflitos iminentes à sua operacionalidade e exige o estabelecimento da tolerância multicultural e da busca de novas práticas de convivência que implicam maneiras diferentes de resolver essas demandas. Temos pois de observar a igualdade complexa ao estabelecer o significado de igualdade que “ em termos formais, significa que nenhum cidadão situado no seu lugar, numa esfera ou em relação com um bem social pode ser coarctado por refugiar-se noutra esfera de um bem distinto”. (WALZER, 1997:33)

Apesar das reformas e da democratização dos regimes, historicamente a cidadania teve um carácter amorfo, dado os privilégios de certos grupos que quase não necessitam de direitos, enquanto outros se afastavam da cidadania porque os direitos passavam ao largo das formalidades e dos factos. Enquanto o século XVII foi o século das luzes, e o século XIX o século da razão é difícil adjectivar o século XX, provavelmente pela dificuldade da variedade dos acontecimentos, mas ousamos chamar-lhe o século das Grandes Guerras.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 talvez seja um desses ícones, pois é o documento essencial para a compreensão das complexidades dos últimos tempos – a modernidade. No início deste século XXI assistimos à perseguição da paz como uma utopia, e ela deve ser perseguida como um elemento da dignidade humana, expressão dos direitos inalienáveis e com a extinção das guerras.

E a busca de espaços de cidadania remete-nos para a igualdade de todos perante a lei e a liberdade e neste contexto o direito à educação constitui um dos principais factores de exercício de cidadania.

O Art.26, parágrafo 2 (UNESCO, 1948) determina que:

“A educação terá como objectivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos da pessoa e às liberdades fundamentais; favorecerá à compreensão, à tolerância e à amizade entre as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos; promoverá o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”.

Nos séculos XIX e XX, o Estado-Nação imprimiu políticas aniquiladoras das diferenças ao defender o monoculturalismo, mas ainda assim e tal como afirma Santos “na primeira linha deste processo está o reconhecimento mundial da política dos direitos humanos.

A tensão, porém, repousa por um lado, no facto de tanto as violações dos direitos humanos como as lutas em defesa deles continuarem a ter uma decisiva dimensão nacional, e por outro lado, no facto de em aspectos cruciais as atitudes perante os direitos humanos assentarem em pressupostos culturais específicos.

A política dos direitos humanos é basicamente uma política cultural, e tanto assim é que poderemos mesmo pensar os direitos humanos como sinal do regresso cultural e religioso.

Ora falar de cultura e de religião é falar da diferença, de fronteiras, de particularismos. Como poderão os direitos humanos serem uma política simultaneamente cultural e global?”
(SANTOS, 2005:04)

Colocada a questão nestes termos e postas as análises em torno do significado dos direitos humanos destaca-se a necessidade de desenvolver uma leitura da multiculturalidade da sociedade nesse pormenor que estabelece a procura de algo compatível entre as diferenças culturais, históricas, sociais, económicas e ideológicas entre os homens e as nações.

O que se procura insistentemente é a complementaridade das culturas e a defesa de que nenhuma consegue ser auto-suficiente, daí a conclusão da diferença como forma de reconhecimento e autonomia.

1.4.4. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA COMO DIMENSÃO DO CURRÍCULO

A Educação para a Cidadania tornou-se, nos últimos anos, um tema obrigatório nos debates travados no campo pedagógico e, mesmo, entre aqueles de uma maneira mesmo ténue ligados à Escola. Para além de muitas virtudes, há alguns riscos decorrentes do facto da Educação para a Cidadania estar na moda, como muitas vezes acontece, e age-se como se estivéssemos a começar tudo de novo, esquecendo-se a já longa tradição do tema no pensamento ocidental, para não falar das experiências, desenvolvidas em contexto escolar ou comunitário.

Para além disso, investe-se na Educação para a Cidadania de forma quase mágica, como se da sua concretização dependesse a salvação da sociedade, o que pode transformá-la numa grande desilusão. Um certo cepticismo é, a este respeito, recomendável, porque finalmente, a inflação de discursos em torno da Educação para a Cidadania pode facilmente conduzir à sua banalização, transformando-a num lugar-comum esvaziado de sentido.

Se, por enquanto, ainda é um *slogan* mobilizador de consciências e de vontades, rapidamente poderá perder o seu carisma, e esses perigos não são, no entanto, inevitáveis, dado que a melhor maneira de os minorar consiste em problematizar os conceitos de Cidadania e de Educação para a Cidadania, em encará-los de forma crítica e vigilante.

Mesmo quando a eles aderimos, reconhecendo as suas potencialidades, em pensá-los na sua complexidade, resistindo à tentação dos estereótipos. O conceito de cidadania, tem sido usado como princípio organizador quer de inclusão, quer de exclusão social e, no nosso contexto nacional é mesmo assumido como universal.

No mundo actual, novos significados lhe são atribuídos, tais como: igualdade, equidade e justiça social, e estes conceitos são profundamente políticos e a cidadania que se constrói tem em vista o desenvolvimento de indivíduos autónomos, mas a igualdade de direitos continua problemática e representações de racismo, sexismo, etnocentrismo e outras discriminações são ainda comuns e destruidoras das *identidades*.

Para que a cidadania não seja um mito e para que o fosso entre as políticas educativas e a sua implementação a nível local não pareça insondável, analisemos neste contexto em que as interpretações, negociações, desafios e também a mudança se materializaram.

Por vezes nestes projectos, de âmbito multi/intercultural, procura-se a integração dos mais desfavorecidos, dos mais marginalizados, e até dos mais votados ao *ostracismo* de uma sociedade, que por vezes se diz actual e paritária.

E nestes projectos trabalha-se ‘o escândalo das desigualdades’ reflectido nos novos e velhos imigrantes, nos marginalizados de todas as espécies a que muitos continuam ainda a ser votados. Pretendemos, assim, construir um olhar mais atento à complexidade e à ambiguidade subjacente à expressão Educação para a Cidadania.

1.4.5. A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA

Ao longo da última década a maioria dos países europeus, incluindo Portugal, “desencadearam reformas educativas que colocavam uma particular ênfase na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens através de áreas curriculares designadas por formação pessoal e social”.
(MENEZES, 1999:13)

Com formas curriculares diversas, embora privilegiando a transversalidade, “a formação pessoal e social visava dar resposta a um conjunto de preocupações sociais que reconheciam a crescente incidência de problemas juvenis, a fragilização do papel socializador e educativo das famílias, a emergência de novos problemas de vida e que assumiam ser da competência da Escola a intervenção na prevenção destes problemas ou na capacitação dos jovens para os afrontarem”.
(CAMPOS, 1991:22)

De forma relativamente abrupta, nos últimos anos da década de 90, a cidadania como que ‘invade’ o discurso educacional, num movimento análogo ao que vinha acontecendo noutras ciências sociais e humanas.

A cidadania – conceito que os especialistas davam por ‘resolvido’ (VAN STEENBERGEN, 1994:1-9) – é agora a ‘última metanarrativa’ (LYOTARD, 1999:76), ‘invocada’ de forma mítica como se a sua mera alusão resolvesse os problemas sociais que estão na base da sua reentrada nos discursos: o profundo desinteresse e apatia política transgeracionais, do incremento de fenómenos de intolerância, de racismo e xenofobia.
(BEINER, 1995:13)

Ao elaborar a sua teoria da cidadania, JANOSKI (1998:9) considera que “ a cidadania é a pertença pelos indivíduos, num Estado-Nação de certos direitos universalistas passivos e activos a um nível determinado de igualdade. Assim a cidadania:

- i. Implica um reconhecimento de personalidade num limite geográfico, o que se aproxima da noção de ‘cidadania substantiva’ e envolve o reconhecimento de uma identidade colectiva;
- ii. Inclui tantos direitos de participação na vida política (cidadania activa) como direitos de existência (cidadania passiva) que não dependem da competência do sujeito para exercer influência;
- iii. Remete para direitos universalistas e formalmente atribuídos pela lei a todos os cidadãos, e
- iv. Garante, dentro de certos limites, uma igualdade processual e também substantiva.”

A mais imediata e óbvia implicação desta questão sobre os significados da cidadania é a de saber quais são as concepções subjacentes (e nunca explicitadas) aos documentos orientadores da política educativa quando afirmam, como o fazem frequentemente, a promoção do desenvolvimento dos cidadãos como objectivo da educação escolar e perspectivam o exercício da cidadania como mera disposição para ‘jogar de acordo com as regras’, ou, como fórmula diversa, considerar a participação activa dos cidadãos como componente essencial para a qualidade da vida em democracia.

A rejeição de uma concepção minimalista da Educação para a Cidadania, reduzida à “provisão de informação e ao desenvolvimento de virtudes com um enfoque local e imediato que poderia implicar uma socialização irreflectida do *status quo* social e político” (NAVAL, 1995:187-189) “justifica-se pela constatação de que os seus efeitos são comprovadamente pobres e pouco significativos”. (EMLER e FRAZER, 1999:251-273)

E, embora a assunção de uma cidadania participativa exija o domínio de conhecimentos, supõe também competências, recursos pessoais e disposições para agir, ou seja, é essencial reconhecer que a Escola já é um contexto de educação para a cidadania, independentemente de esta ser uma função que lhe é, social ou legalmente, atribuída.

Finalmente, “a ênfase na Educação para a Cidadania justifica-se em particular num país como Portugal cuja fragilidade em termos de cultura política tem sido afirmada”. (BRAGA DA CRUZ, 1985:87-89)

E assim, dado que a “situação a que não é alheio o carácter relativamente recente do regime democrático e os baixos índices de escolaridade”. (CABRAL, 1995:175)

Há no entanto que afirmar a promoção da cidadania como objectivo central de várias instituições sociais envolvidas no processo de socialização e desenvolvimento dos jovens e, consequentemente, não particularmente ou exclusivamente da Escola.

“Se afirmamos que a construção da cidadania enquanto identidade colectiva associada a determinados privilégios e obrigações decorre na multiplicidade de experiências quotidianas nos vários contextos de vida, é ilusório pensar que é redutível à criação de espaços próprios no contexto da Escola.” (BENHABIB, 1999:24)

1.4.6. EDUCAR PARA A CIDADANIA NA DIMENSÃO TRANSVERSAL DA ESCOLA

- O que significa educar a criança e o jovem para a cidadania numa dimensão transversal na Escola de hoje?
- Como é que, no quadro da cidadania se estabelecem as relações entre educação e democracia?
- Como é que os educadores se situam nestas questões e olham as próprias práticas no exercício da cidadania?

A ideia de que a educação tem uma dimensão política tem sido sublinhada por diversos autores, entre eles Paulo Freire, ao colocar a ênfase na natureza política da educação e na centralidade dos aspectos culturais e sociais da educação, que teve um enorme impacto em muitos países, e foi mais tarde ele próprio que reformulou essa ideia escrevendo que *a educação é acção política*.

Actualmente, as transformações económicas, sociais e políticas determinam formas diferentes de olhar o fenómeno da educação, mas as situações de desigualdade e de exclusão social a nível mundial sugerem uma perspectiva mais crítica.

Há uma diversidade de questões sobre as quais é urgente interrogarmo-nos como Professores, como Educadores e até mesmo como ‘investigadores’ nestes tempos neoliberais, se queremos contribuir para a construção de um mundo mais igualitário e com maior justiça social.

É esse certamente um dos desígnios da Educação dos nossos tempos, ao educar para a cidadania na dimensão transversal da Escola, porque é na interrogação e no questionamento das nossas próprias práticas que poderá emergir alguma esperança no poder transformativo da educação.

Ao considerar a educação para a cidadania como uma tarefa da Escola, há implicações nos próprios processos de avaliação das aprendizagens escolares que importa analisar.

Vale a pena um pouco de reflexão sobre a política do conhecimento e interrogar a avaliação no quadro do currículo escolar e da sua organização para que se realce e se entenda o sentido problemático de uma dimensão transversal nos currículos dedicada à educação para a cidadania.

E qualquer que seja a forma de transversalidade que se implemente, a Educação para a Cidadania vai sobejamente reflectir aquelas questões, pois estão-se a fazer recolhas que são eminentemente de natureza política e ética, pois, envolvem a discussão das orientações curriculares para além da discussão das ligações entre cultura e conhecimento.

SÍNTESE

Este capítulo fez um primeiro sobrevoo terminológico ao multiculturalismo, trazendo à colação o termo como tema para a discussão do conceito de cultura, de identidade cultural, bem como da evolução político-histórico-educacional do movimento tido como da maior actualidade do mundo dos nossos dias.

O multiculturalismo constitui-se no campo central das transformações das sociedades pós-industrializadas e como nos diz SEMPRINI (1999) no âmbito político define-se como elemento de gestão da diversidade.

Ao balizarmos este tema, dado que a identidade cultural é um veículo de expressão da diversidade, tivemos como preocupação compreender a cultura como eixo vertebral das diferenças, dado que no amplo leque das possibilidades ela pode ser entendida como *“um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, se perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as suas actividades em relação à vida”*. (GEERTZ, 1989:103)

Na evolução do termo multiculturalismo partimos de Alex TOQUEVILLE (1980) com o estudo das bases de compreensão de uma formação social e culturalmente plural. Mais adiante debruçamo-nos sobre as sistematizações de Charles TAYLOR (1998) onde o multiculturalismo se converte em políticas de reconhecimento.

A situação actual da questão multicultural envolve antecedentes e características cada vez mais actuais com a evolução que as discussões que genericamente por todo o mundo evoluíram.

Os termos multiculturalidade, pluralismo, multiculturalismo e interculturalismo disputam uma aproximação de significados, dado que possuem acepções variadas e tomam por vezes percursos teórico-metodológicos bastante distintos.

As controvérsias que se geraram ao longo dos tempos entre multiculturalismo e interculturalismo foram dirimidas dadas as decisões em função da concepção específica das declarações, dado que compreender também envolve o estudo político dos termos.

É indispensável conhecer e compreender a evolução sofrida pelo Estado-Nação na actualidade pois compete-nos focar a democracia como fortalecimento da igualdade na diversidade e na compreensão duma cidadania diferenciada e multicultural.

O conceito de cidadania, tem sido usado como princípio organizador quer de inclusão, quer de exclusão social e, no nosso contexto nacional é mesmo assumido como universal.

E nestes projectos trabalha-se ‘o escândalo das desigualdades’ reflectido nos novos e velhos imigrantes, nos marginalizados de todas as espécies a que muitos continuam ainda a ser votados.

Pretendemos, assim, construir um olhar mais atento à complexidade e à ambiguidade subjacente à expressão *Educação para a Cidadania*.

CAPÍTULO II

O MULTICULTURALISMO E A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Cada um de nós é apenas um, mas os outros são em número infinito. Portanto, os outros são mais importantes que nós.

S.S. Dalai Lama

INTRODUÇÃO

No mundo de hoje, verdadeira aldeia global dos nossos dias, o nosso objectivo é situar o multiculturalismo face às transformações e perplexidades do presente. Pretendemos, assim organizar a nossa intervenção numa contextualização aproximada da ‘globalização’ diante das incertezas e perplexidades de ‘uma era sem nome’. Assim iremos situar a dinâmica da ‘globalização’ na vertente do Século XXI e paralelamente abordar a alterglobalização, até por fim nos debruçarmos sobre a ‘globalização’ como factor refractário das abordagens multiculturais. A globalização como principal condição do mundo actual, busca compreender este ‘novo’ fenómeno e as suas virtualidades, no seu valor pendular como qualidade inerente ao carácter partilhado de toda uma cultura. Pretendemos pois articular a dinâmica da ‘globalização’ na sua interdependência com o mundo novo de que nos aproximamos, quer ao nível político, tecnológico e económico e entendê-lo como um possível outro mundo. A situação da justiça e da solidariedade como pomo da discórdia entre os ‘ricos’ e os ‘pobres’ na nova articulação em que o multiculturalismo questiona o fenómeno. E nesta abordagem analisar as migrações, a emigração e a imigração nos contextos globais de um mundo que aproxima globalização e educação. Assim, o nosso objectivo será caracterizar a educação multicultural fazendo a análise de aspectos significativos no âmbito escolar, bem como a formação. A diversidade cultural é um componente social dirigido para uma educação atenta à multiculturalidade. Daí se pensar ser indispensável a análise de modelos de educação multicultural para discriminar as transformações da área escolar como um real espaço de inclusão. A Educação multicultural, como ponto de equilíbrio, coloca-se na ideia da diversidade cultural como rota das dimensões em análise. Assim, para além de educação multicultural vem à colação a diversidade cultural, pois educar para uma sociedade multicultural é ensinar o respeito e a dignidade humana expressa na diferença.

2.1. A MODERNIDADE E A GLOBALIZAÇÃO NO MUNDO DE HOJE

Não é completamente correcto que universalizar seja inevitavelmente homogeneizar dado que a modernidade globaliza para o exterior e, ao mesmo tempo, pode fragmentar ou diferenciar internamente. O mundo da primeira experiência, pouco ou nada diferenciada, não é idêntico para todos, uma vez que depende do ambiente que rodeia cada um de nós e das nossas decisões pessoais.

O mundo da experiência adquirida através da leitura é potencialmente muito mais diversificado para uns do que para outros. A globalização entendida como disponibilidade aberta de experiências que conduz à individualização e diferenciação intersubjectiva, não só é compatível com as sociedades abertas de sistemas democráticos, como também é sua condição inerente.

A Escola não é o único espaço e tempo do 'ler' e, lamentavelmente, não é frequente que provoque as melhores experiências de leitura, nem que estas sirvam para uma individualização subjectiva da cultura. O que significa globalização no mundo de hoje, senão um termo com muitas conotações e de significado confuso, pois ele é pois um conceito novo que faz alusão a fenómenos ou processos que não o são, ou seja em termos gerais, o estabelecimento de interligações entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver das suas gentes, o que estas pensam e fazem, gerando-se interdependências aos níveis da economia, política, cultura, hábitos de vida e formas de expressão.

Num mundo capitalista com fortíssimas desigualdades entre indivíduos, grupos sociais e povos, processos como este só podem ser assimétricos, dado que em vez de globalizar o desenvolvimento, o que parece estar a acontecer é a extensão das desigualdades e o domínio dos que agem como 'globalizadores' sobre os 'globalizados', que acabam por ser fragmentados. Significa isto que "estamos a viver o drama de uma globalização que exclui". (GENTILI, 1999:95)

Assim, dado que as mudanças na estrutura produtiva obrigam ao desenraizamento em massa das populações, e estas levam consigo a sua cultura para outros territórios, dando lugar, como efeito colateral, ao aparecimento de conflitos culturais. Para nos situarmos neste novo cenário temos a necessidade de novos moldes de pensamento e uma referência mais cosmopolita para o exercício da cidadania numa democracia também ela globalizada.

E são convenientes “novos códigos éticos e o estabelecimento de novas formas de controlo democrático das realidades que ultrapassam os Estados e as democracias clássicas”. (HELD, 1997:28)

2.1.1. BREVE RESUMO HISTÓRICO

A compreensão da globalização reverte-nos para um processo histórico, velho de séculos e isto implica uma aproximação com algo não exclusivo e inédito na construção colectiva da humanidade.

Ao analisarmos as características deste fenómeno encontramos-lo nas raízes da expansão europeia dos Séculos XV e XVI e poderemos pois chamar-lhe de primeira globalização mundial. Depois aparecem as peculiaridades económicas do Século XX onde a Conferência de Bretton Woods foi palco central deste momento. E por fim, saltamos das caravelas quinhentistas para a concepção da aldeia global.

2.1.2. A PRIMEIRA GLOBALIZAÇÃO: DO ASTROLÁBIO ÀS CARAVELAS DO SÉC. XV

Na generalidade advoga-se globalização como internacionalização e nessa abordagem a globalização económica remonta ao princípio do capitalismo como sistema político e económico. O advento da colonização foi um marco nesta génese, e assim, o Século XV definiu o tempo histórico ocidental com a divisão do mundo dado que as grandes navegações europeias mostraram as diferenças entre os povos na sua pluralidade e a tese da circum-navegação do globo ficou comprovada.

A Patcha Mama, como diziam os Incas na sua cosmovisão passava agora a ser um globo que podia ser circum-navegado. As conquistas fizeram parte de uma globalização do Século XV e como nos diz Godinho no seu livro ‘As Descobertas’ permitiram que “nos Séculos XV e XVI uma revolução das mentalidades caracterizasse este contexto levantando a questão: serão estes séculos modernos ou medievais? Estes pensamentos poderão ser controversos dado que a carta do globo se desenha e o homem aprende a situar-se no espaço. E bem assim, como a sua maneira de aprender e de compreender as relações humanas, as motivações e as ideias levam a que se forme o Estado burocrático e centralizado de tendência mercantil.” (GODINHO, 1990:08-09)

E este feito já nos cobra mais de quinhentos anos de ‘contactos’, resistência e hibridação, uma vez que portugueses e espanhóis tiveram uma participação marcante nesse desenrolar histórico da humanidade. A ‘Escola de Sagres’ é apontada como uma preposição simétrica destes factos dado que tem motivado muitas controvérsias em torno do seu destino.

Os historiadores encontram por vezes as suas dúvidas, mas o Infante D. Henrique, membro da Ínclita Geração, veio lançar a hipótese duma junção multicultural de árabes, judeus e cristãos que articularam os conhecimentos e as pesquisas sobre navegação, cartografia e o uso de instrumentos como a bússola de invenção chinesa e o astrolábio criado por Ptolomeu e que os portugueses modificaram e lançaram na navegação para ‘pesar’ os astros.

E através deste recurso tecnológico (qual ‘computador’ dos tempos antigos), da bússola, das caravelas pudemos ir por mares nunca dantes navegados, desfraldando a premissa típica das utopias à época, de acordo com a nossa lírica, que era: “Navegar é preciso. Viver não é preciso”.

E dessa premissa básica é possível fazer várias leituras, da evolução do pensamento até ao momento presente, a primeira mais coloquial que é a navegação como coisa primeira (dar novos mundos ao mundo) e a segunda de ordem mais epistemológica quando tenta dar conta de uma exegese ao atribuir à navegação uma lógica matemática, precisa, concisa, exacta, portadora de uma mecânica própria. E o outro avanço do pensamento humano eclodiu na tese da globalização quando se dizia na época: “Aprende-se agora mais num ano com os portugueses que num século com os antigos.”

Mas, assim como o sol nasce todos os dias, o Ocidente teve o seu Renascimento, e a terra que um dia era grande agora ficou pequena. A escuridão carecia de brilho, de luz, de vapor, de máquina, e assim, fez-se luz e o velho mundo renasceu e a modernidade foi inventada, porque o significado preciso dos conceitos da ‘modernidade’ dependem bastante do contexto em que se originam e são usados, e assim, o conceito de modernidade implica uma oposição a algo, e particularmente a uma época histórica que tenha passado e tenha sido superada.

Por conseguinte, a modernidade, termo derivado do latim “modernus” caracteriza a era cristã (a partir do Século V, nos escritos de S. Agostinho), em contraste com um passado pagão, e nos Séculos XVII e XVIII, a modernidade veio a ser associada ao Iluminismo.

O teórico contemporâneo Jürgen Habermas defende ainda o ‘projecto inacabado’ da modernidade, quando ressalta a ideia de que “no pensamento sociológico, a modernidade é colocada em contraste com as sociedades tradicionais, e portanto, pré-industriais.” (EDGAR e SEDGWICK, 2003:217)

Ao desenvolvermos alguns recortes históricos partindo dos eventos das navegações (primeira globalização) entramos agora no que denominamos de segunda globalização ao analisarmos o evento articulado nos Acordos de Bretton Woods dado entendermos a presente globalização como herdeira desses acordos, economicamente falando. A Conferência de Bretton Woods realizou-se em 24 de Abril de 1944 e o seu objectivo era criar uma ordem económica estável sendo as suas características fundamentais as seguintes:

- Desenhar uma perspectiva mundial onde os governos tivessem amplas liberdades de perseguir objectivos económicos nacionais (detalhe / taxa de câmbio fixo);
- Princípio da convertibilidade das moedas para transacções em conta corrente;
- Criação do Fundo Monetário Internacional (F.M.I.);
- Criação do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, (B.I.R.D.), vulgarmente conhecido como Banco Mundial, e
- Hipótese de um ‘desequilíbrio fundamental’.

Os anos de 1960 apresentaram um conjunto de controvérsias frente à ordem de Bretton Woods mas o princípio de convertibilidade das moedas para transacção em conta corrente marcaram uma baliza importante e lançaram uma era de expansão sem precedentes no comércio internacional.

A partir de Março de 1973 com a permissão de *float das taxas de câmbio* é instaurada uma nova globalização com a implantação das novas teorias neoliberais e a constituição do chamado ‘Terceiro Mundo’ a partir de 1990, para além das denominadas ‘economias de transição’ do Leste Europeu.

Partiremos agora à descoberta dos novos avanços científicos e tecnológicos modificadores das novas dinâmicas do mundo de hoje e gizaremos uma forte curvatura entre a globalização do astrolábio, da bússola e das caravelas, caminhando para novos processos que vão instrumentalizar as novas dinâmicas da ‘aldeia global’, dado que a navegação continua, agora não só nos mares, mas também nas ‘auto-estradas’ da informação de um mundo *on-line*.

Nos últimos anos da década de sessenta, Marshall McLuhan (1969) cunhou o termo da *'aldeia global'* para situar o fenómeno num processo avançado da existência do grande impacto que as novas tecnologias da informação do dia-a-dia nos trouxeram, ficando a Terra cada vez mais integrada pelas novas tecnologias.

As *'utopias'* realizaram-se e o mega-projecto da guerra das estrelas protagoniza agora uma *'guerra fria'* bem actual, dado que o mundo da aldeia global reaparece agora com novas nuances como os bebés-proveta, fruto da engenharia genética e a criação de pessoas biónicas capazes de ler o pensamento sem necessidade de utilizar a linguagem, como salienta Noam Chomski no seu *'Desenho da Linguagem'*.

E ainda assim não nos esqueçamos do trabalho de Daniel Goleman que alertava para a necessidade de se *'Ganhar a Batalha para o Coração Humano'*. A modernidade, tomando a ciência, a tecnologia e o pensamento racional como lastro de sustentação teve no seu estabelecimento de conceitos a explicação para a nova dinâmica do mundo. E nesta imprecisão do termo globalização uma primeira abordagem sustentamos tal como nos expressa Ramonet na sua análise da *'Crise do Fim do Século'* quando nos faz ver “que é a da vivência de uma *crise de inteligibilidade*”.

(RAMONET, 1998:01)

A dinâmica do mundo sofre alterações de tal forma como a dialéctica hegeliana concebia as ideias como fontes de criação da realidade e já na modernidade clássica este pensamento foi *'desconstruído'* quando MARX e ENGELS propuseram não ser as ideias que criam a realidade, mas essas como circunstância das experiências defronte do real.

A crise da razão cartesiana já não oferece tão seguramente as chaves dos conceitos para a explicação da materialidade e os nossos paradigmas já não se ajustam como suficientes para o controlo da realidade a partir das ideias. Mas abordando o assunto epistemologicamente, somos levados a concluir que o termo *'globalização'* é mais adjetivo que substantivo, talvez porque sirva mais como produto semântico da cosmovisão corrente e menos como categoria da análise anterior.

A dinâmica objectiva, a realidade e a sua representação é mais veloz quando comparada à nossa ansiedade em dizê-la, nomeá-la e defini-la, para não sermos adulterados no nosso pensamento. Criámos uma determinada velocidade de pensamento e emaranhamo-nos na sua teia.

Por isso, teremos de atentar como críticos dessa falibilidade epistémica, que é reduzimo-nos no espaço-tempo da denominada sociedade do conhecimento – deste nosso tempo de incertezas e perplexidades.

2.1.3. INCERTEZAS E PERPLEXIDADES DE UMA ÉPOCA SEM NOME

Vivemos hoje ‘uma época sem nome’, talvez não por falta, mas por excesso como nos diz Jorge Mantilla quando nos fala “da globalização como uma era de superação da metáfora da modernidade, que é a máquina, período esse da história onde a incerteza é a única certeza, porque se tornou uma era de perplexidades”. (MANTILLA, 2004:01)

E a máquina, qual ícone que explica todo o processo de revolução da condição humana e que motivou a revolução energética dos transportes e das comunicações, traz-nos a natureza dessa metáfora que encontra limites na actualidade, como nos diz Mantilla quando nos revela que “*esta metáfora já não cumpre a sua função e a estrutura básica que fundamente a cosmovisão da sociedade mundial que, ainda assim, não se define adequadamente. A sua falta evidencia-se pela diversidade descritiva e das posições, principalmente pessimistas, que os possíveis desenvolvimentos futuros no seu conjunto também denominados como ‘globalização’*”. (MANTILLA, 2004:19)

Os efeitos da globalização trazem-nos uma série complexa de fenómenos que por vezes se conjugam de maneira contraditória dado que a maioria das pessoas pensam que a globalização ultrapassa o poder e a influência das comunidades locais e as nações e os países perderam algum do poder económico que chegaram a ter, mas a globalização não só pressiona para cima como para baixo, criando novas pressões para a autonomia local.

O sociólogo Daniel Bell descreve-o quando diz que “a nação se faz não só demasiado pequena para solucionar os grandes problemas, mas também demasiado grande para resolver os pequenos”. (GIDDENS, 2000:25)

Analisando estes argumentos damos conta da destruição do sentido do termo nação, dado que ela perdeu a medida e não serve mais por excesso ou por defeito. A crise da racionalidade cartesiana estabeleceu a insuficiência da razão onde tudo pode ser equacionado e esta fermentação dos dados em presença, coloca-nos perante uma nova dinâmica económica da centralidade dos mercados e numa construção ideológica que impõe uma justificação para estas próprias idiossincrasias.

E estes problemas ressaltam sobretudo quando há um alargamento das desigualdades e das exclusões, e neste ponto levantam-se as questões multiculturais que participam na fermentação deste contexto.

E “assim se advoga a necessidade de empreender uma nova discussão para propor a metáfora que dê conta do presente-futuro ou do futuro-presente da época vivida”. (MANTILLA, 2004:31)

De um modo radical, as transformações presentes são fruto da grande revolução do pensamento. Um tipo de racionalidade, “a instrumental posta em forma de guarda-chuva sobre as demais, diz-nos que contudo essa razão imperativa não tem sido promotora da emancipação humana e de um modo simbólico, metafórico, o conhecimento põe-se como principal pano de fundo das contingências actuais.” (HABERMAS, 1988:27)

2.2. *UMA DINÂMICA DIFERENTE: A GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA*

- Mas afinal, quando e como falamos de ‘globalização’ ?

A nossa procura encontra-se na busca de uma definição que não acabe no termo, para o podermos tratar dentro de uma visão crítica ou como alguns falam de internacionalização do capital ou ainda de ocidentalização.

Muitos nomes para a mesma diáspora, quando o que pretendemos é explicar que as partes são pertença do mesmo todo, e expressando a precariedade de rigor científico do termo em análise, quando se fala sobre a eficácia política, o termo “globalização corresponde aos processos em virtude dos quais os diversos Estados soberanos se mesclam e imbricam mediante actores transnacionais e as suas respectivas possibilidades de poder, orientações e principalmente de identidades.” (BECK, 1998:29)

A dinâmica da globalização vai mais além da sua própria definição e essa confluência de energias ultrapassa fronteiras e é o dínamo transformador de um mundo desenhado sobre a desconstrução do que propriamente se chama realidade, pois existe um deslocamento do Estado-Nação como eixo de dinâmica política e social.

E assim o neo-liberalismo passou a ditar um Estado-mínimo para um Mercado-máximo, e nesta alquimia tudo se transforma em mercadoria, inclusivamente a própria educação.

Dado que vivemos na sociedade do conhecimento, muitos são convidados e a grande maioria pertence à classe dos excluídos, sobretudo as populações pobres dos países deslocados. Por isso a busca de uma racionalidade social contrapõe-se em detrimento da racionalidade financeira.

2.2.1. A REESTRUTURAÇÃO DO MUNDO NO SÉC. XXI

A dinâmica da ‘globalização’ é algo mais que o escopo da sua própria definição e esta confluência de energias ultrapassa fronteiras dado que a tecnologia é o dínamo da transformação do novo mundo, daquilo que antes se denominava de realidade.

A realidade transformou-se antes de se erguer no seu próprio arquétipo e até antes da sua própria existência, dado que neste século o real confunde-se com o simulacro, ou seja, o inverso dessa equação transformou o domínio da tecnologia em poder.

“Daí que a ‘razão instrumental’ passou a ser traduzida no grande negócio do Século XXI.” (HABERMAS, 1988:21)

E neste ‘click’ da actual conjuntura o próprio conhecimento é uma moeda forte. Este léxico, um tudo disforme, é típico do novo mundo confundido como um grande mercado, onde as próprias aplicações financeiras rolam num sistema duplo, triplo e quádruplo (conforme a rotação da terra) e as lógicas financeiras reestruturam uma nova política.

2.2.2. AS NOVAS DEMOCRACIAS NO MERCADO GLOBAL

Este ‘presente’ em que vivemos pode ser o resultado de uma convergência de factores que passaram a condensar-se no último quartel do Século XX, onde o impacto gerado, foi sentido em todas as áreas e em todos os campos com destaque para a economia com o neoliberalismo, a educação e a cultura com o multiculturalismo, a política com o Estado-Nação e, consequentemente, a própria organização humana e social.

Estas mudanças na economia situam-se, como é óbvio no contexto das transformações políticas e especificamente em relação com o próprio Estado.

As economias tradicionais decretaram a falência do Estado-Providência baseado nas ideias do pleno emprego e esta noção passa a ceder espaço ao novo recorte liberal de um Estado-Mínimo que traz um novo mercado que gere a sua energia motora nas acções económicas e sociais.

As novas ideias gizadas pelo novo pensamento político-económico reporta-nos a um mundo em constante mutação e onde o neo-liberalismo como nova corrente se torna o pensamento das grandes potências.

Mas estas políticas tiveram o seu declínio com a insolvência da economia argentina no final dos anos noventa, que foram o prenúncio do falhanço do laboratório de perspectiva neoliberal que se estigmatizava para o início do Século XXI. A ‘globalização’ das relações económicas, políticas, sociais, culturais, e a intensa mudança da base tecnológica e do processo produtivo foram um factor influente nas mudanças estruturais das sociedades do nosso tempo. E estas transformações estabeleceram uma nova dinâmica na vida do mundo que pode dar origem a uma nova dinâmica no actual espaço de actuação.

O desafio objectiva-se em procurar uma nova tradução para o actual contexto, dadas as transformações da produção mundial e do conhecimento de tais variações e as implicações com o desenvolvimento tecnológico e as mudanças políticas na relativização do poder do Estado-Nação.

2.2.3. OS NOVOS ESTADOS NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

A globalização na nova estrutura do mundo actual torna-se um estágio avançado do capitalismo e este avanço modificou as chaves da própria dinâmica produtiva, onde o adiantar desta ideia modificou as chaves da dinâmica produtiva com a ampliação do conhecimento alargado às disparidades sociais fazendo às sociedades arranjos de inclusão e de exclusão social.

O trabalho como elemento vital da sociedade nos novos marcos da modernidade trouxe uma abordagem crítica do trabalho como elemento vital da própria sociedade, e circunstanciadas pelo trabalho e “numa abordagem crítica as relações sociais faziam mover a história e assim era impossível pensar na produção económica sem trabalho, dada a decorrência do desenvolvimento tecnológico, pelo menos do trabalho com a centralidade adquirida na modernidade.” (GORZ, 1997:29)

Nas primeiras décadas do Século XX e “já na segunda revolução industrial o trabalho como motor produtivo foi redimensionado na sua organização e o domínio global das fases de produção na indústria resultou em objecto de estudo científico, tendo a produção passado a gerir-se em série.”
(SCHAFF, 1993:123)

Um ícone dessa etapa do desenvolvimento económico no ocidente é o automóvel, o Ford T. Após a Segunda Guerra Mundial com a reconstrução do Japão e a modificação da sociedade pós-industrial a ideia central modifica-se com uma nova mudança social e de formação de políticas.

A sociedade é altamente educada, com significativos recursos investidos na produção do conhecimento teórico, principalmente em pesquisa e desenvolvimento comercial, mas principalmente na aposta de uma nova educação. Estes dois momentos “servem de emblema para a mudança da sociedade industrial para a denominada sociedade do conhecimento.”
(HARGREAVES, 2004:59)

Ainda que este processo exigisse escalas diferenciadas da gestão, no modelo mais recente, o conhecimento centraliza-se como factor indispensável. As habilidades e competências passam a ser diferentes e as características da produção em série são distintas. As transformações no campo do conhecimento estão assim articuladas no campo da produção e estas alterações têm ocasionado diferenças estruturais com implicações sociais e políticas agudas. De outra forma, ocorre o deslocamento de indústrias poluidoras para países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, ficando os países economicamente desenvolvidos com a concepção de produtos e a gestão das empresas ditas ‘limpas’. Na mesma dimensão o capitalismo alcança um estágio avançado demarcado na especulação financeira.

2.3. O NOVO MUNDO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

As mudanças na política situam-se no contexto das transformações económicas, na área do neoliberalismo, como ideologia do mercado, e vai sentenciar o mercado estatal, e observando a centralidade dada à economia, “o mercado analisa como uma regressão ao funcionalismo primário, enquanto explicação da sociedade a partir dos fundamentos das ciências naturais, e assim, demonstra uma ideologia neoliberal com um componente de exclusão.”
(RAMONET, 2002:60)

Como crítico da ‘mundialização’ Ignacio Ramonet diz-nos que é preciso combater a inflação, reduzir os deficits, seguir uma política monetária restritiva, aumentar a flexibilidade do trabalho e estimular sem descanso as livres trocas de mercado. Uma questão relativa a este processo diz respeito aos limites ecológicos do planeta como freio à onda consumista e ao discorrer sobre os limites dos ambientes do desenvolvimento capitalista.

E como afirma Luiz Corsi “o problema dos limites ecológicos do desenvolvimento parece ser relevante não só porque a distancia entre a riqueza e a pobreza parece aumentar na economia globalizada e no interior de cada economia, mas também porque os recursos naturais da terra são limitados.” (CORSI, 2002:23)

Esta ameaça ecológica sofre uma contrapartida desigual, pois a pesquisa comercial na área do marketing procura conhecer as estruturas psíquicas dos indivíduos, dado que o intuito é explorar as estruturas do desejo.

2.3.1. A GLOBALIZAÇÃO VS. ALTERGLOBALIZAÇÃO

No final da década de oitenta foi desenvolvida uma nova avaliação das políticas ortodoxas do F.M.I. e a conclusão foi a de um fracasso para certas economias, daí que chegou a ser expressa pela “*década perdida*”. Dentro duma perspectiva macro-económica Carlos Vilas analisa “a relação entre Estado e mercado na globalização e as suas considerações apresentam como objecto as crises financeiras e o desmantelamento dos mecanismos de regulação estatal.” (VILAS, 2000:44)

Em contrapartida, uma análise politico-económica mais recente, diz-nos como certos países estabeleceram condições para suplantar o ideário de desenvolvimento anterior pelo ajuste económico centrado na ortodoxia do ‘mercado livre’, dada a análise que se faz sobre a ‘globalização’.

Esta forma de apresentação ao mercado e do mercado leva-nos à caracterização do ‘movimento’ denominado de “alterglobalização”, como meta de que é ainda possível ‘outro mundo’, e onde esta nova tomada de atitude procurou um contraponto da ideia de ‘globalização’, dado colocar-se como alternativa de entendermos *um outro mundo* como possível.

E nesta análise é focada com bastante ênfase a justiça e a solidariedade com a dívida externa dos países pobres.

A alterglobalização, aquilo a que nos finais dos anos noventa se chamava de ‘antiglobalização’, caracteriza-se como um amplo movimento na procura de uma face mais humana face aos sistemas hegemónicos globais.

O seu pressuposto fundamental é o de romper com a lógica do pensamento único, acreditando portanto que é possível *outro mundo*, e tal como nos diz Noam Chomsky *“nada se opõe ou apoia a globalização em si mesma, porque a pergunta é: Que tipo de globalização? Como outros, este termo ‘globalização’ foi apropriado pelos poderosos como arma ideológica. Querem que se utilize para se referir a uma forma específica de integração económica internacional, construída em função dos interesses dos investidores e das instituições financeiras. Podem-se então condenar os críticos dos seus projectos ‘antiglobalização’ ditos primitivos que querem retornar à idade da pedra. Ninguém deveria tolerar semelhantes práticas, dado que são uma falácia.”* (CHOMSKY, 2004:04)

O movimento divergente da globalização hegemónica surgiu com o objectivo de desconstruir a lógica fundamentada da “racionalidade financeira” incrustada no ‘mercado’. Como antítese é aclamada a necessidade de uma “racionalidade social” para a mundialização, e o nó górdio desses embates está no próprio mercado ter sido *deificado* como a lei maior da existência humana.

2.3.2. AS DÍVIDAS DOS PAÍSES POBRES E A SUA ASFIXIA

A dívida externa dos países pobres “é uma construção ideológica, ou melhor é um artefacto económico.” (CHOMSKY, 2004:08)

Por isso acredita que na maioria dos casos a dívida deveria ser perdoada, no entanto afirma que o pagamento da dívida deveria recair sobre aqueles que fazem os empréstimos. Do ponto de vista do mercado internacional e das implicações desses processos com a dívida o ‘caso cubano’ dá-nos o exemplo típico dum atentado ao direito internacional, dado que na sua generalidade a dívida não é válida porque imposta pela força e assim consideramos a dívida do Terceiro Mundo como uma dívida odiosa.

E não nos surpreendamos perante o facto de as regras da O.M.C. estarem denominadas para satisfazer as necessidades das Corporações Transnacionais, pois como nos diz Susan George os chamados “sete países mais ricos do planeta têm 701 milhões de habitantes e o seu P.I.B. conjunto atinge 20,570 mil milhões de Dollars.

Os restantes países têm 5,429 biliões de habitantes e o seu P.I.B. conjunto atinge 10,551 mil milhões. É assim que apenas sete países concentram actualmente cerca de 2/3 das riquezas mundiais, embora tenham apenas 10 % da população.” (GEORGE, 2003:07)

Parte desta situação coloca-se como motivadora de movimentos migratórios, dado que os indivíduos de outras economias debilitadas sonham com um mundo diferente noutras paragens. Os movimentos humanos são um facto histórico desde a génese do aparecimento do homem na Terra e salienta-se que a criação das fronteiras veio muito depois, dado que a luta pela vida é um elemento da ampla cultura da humanidade e neste movimento o sul pressiona o norte para solucionar as suas questões de mercado e potencialmente ‘a fome’.

Teremos pois de pensar a vida e repensar as vivências, pois como nos diz Antonin Artand *“nunca, como agora, quando a própria vida está a desaparecer, se falou tanto de civilização e de cultura”*.

2.3.3. A JUSTIÇA E A SOLIDARIEDADE COM O TERCEIRO MUNDO

A democracia participativa é o instrumento principal na busca pela justiça social, dado que é o espaço para a sociedade civil construir a emancipação humana. Os movimentos sociais tornaram-se os actores na luta de construção de uma sociedade mais justa e solidária e partindo do princípio onde o totalitarismo do mercado deve ser enfrentado com estratégias inteligentes, e rodeados de uma racionalidade social poremos então em questão a racionalidade financeira procurando encontrar alternativas.

O verdadeiro caminho será pois o da construção de uma internacional dos movimentos pela justiça global, por isso a “mundialização” deve ser questionada e basicamente enfrentada, dado que o movimento questionador da ‘mundialização’ da economia tem as suas exigências, como seja, estar centrada e pautada por reivindicações de uma sociedade mais justa, desenvolvida por mecanismos de controlo sobre as trans/multinacionais, a democratização das instituições económicas mundiais e a distribuição mais equitativa da riqueza.

Ao terminar a Conferência de abertura do Fórum Mundial em Porto Alegre, no Brasil em Janeiro de 1990, Susan George proferiu as seguintes palavras: *“Dado que nós temos o privilégio de participar nesta reunião única do Fórum Social Mundial lembremos que tal honra comporta responsabilidade. Não esqueçamos que todos somos actores da história.*

Estamos vinculados ao passado e temos o dever de ser dignos daqueles que viveram antes de nós, essa legião inumerável que lutou contra a pobreza, a injustiça e a opressão com as ferramentas dos seus próprios tempos. Nós somos neste momento brilhante e feliz uma promessa para o futuro, e através da nossa esperança, do nosso trabalho diário e da nossa determinação quando dizemos que um outro mundo é possível.” (GEORGE, 1990:03)

2.4. GLOBALIZAÇÃO E MULTICULTURALISMO – IGUALDADE NA DIFERENÇA

A investigação procura sempre dar conta do lugar do multiculturalismo neste processo de intervenção e dinâmica de funcionamento das sociedades, dado que o Estado-Nação buscou esconder sobre o manto da hegemonia cultural a diversidade e a globalização ao mesmo tempo que exerce uma forte pressão de homogeneização apresenta quase sempre a diferença como elemento de constituição da humanidade.

O multiculturalismo é a condição *sine qua non* da humanidade na sua própria natureza diversificada e assim, como lugar político no seu peregrinar de reconhecimento na diversidade mantém sempre a igualdade na diferença, ou seja em rigor do reconhecimento dos direitos humanos. A imigração no mundo em que vivemos constitui um fenómeno intensificado, sobretudo na direcção inversa.

Os povos marcados pela cortina de ferro da colonização voltam as suas esperanças para os países em vias de desenvolvimento económico articulado com a ‘globalização’. Os conflitos e as tensões situam a imigração como um dos problemas sociais em diversos países e a ‘globalização’ localiza a educação como um factor crucial para a expansão do respectivo ideário e o *modus operandi* da natureza própria do fenómeno. Diante da reforma do sistema produtivo e da difusão do conhecimento situa-se o entroncamento de dois desafios: a construção de uma moderna cidadania. Neste processo a Escola passa a ocupar uma grande centralidade dado que o multiculturalismo ocupa um lugar cimeiro no contexto destas transformações.

Os movimentos humanos são uma constante na história, mudando apenas a rota. As correntes migratórias contagiam as pessoas atrás da dignidade da vida e em linhas rápidas este é o lugar que o multiculturalismo ocupa. Acontece, porém o facto de o quotidiano ser filtrado pelo imaginário colectivo e as suas representações sobre a diversidade.

Se quisermos olhar os índices de inclusão através do desenvolvimento humano, veremos como somos socialmente injustos. Assim, vemos o multiculturalismo com um lugar de destaque no contexto actual, dado que o seu lugar é político e porque propõe medidas assertivas da democracia, dado não existir democracia sem pluralidade e o multiculturalismo ser uma situação concreta da humanidade na sua natureza diversificada.

Numa análise política há uma busca de reconhecimento das diversidades e da igualdade na diferença, na justiça social e no reconhecimento dos direitos humanos o multiculturalismo é criticado porque vai tomar apenas o adensamento de culturas sem possibilitar condições para a sua interacção, e este tende a ser de tipo primário, pois o que conta é a diversidade e não propriamente as relações de troca entre culturas, contudo, situa-se nas relações híbridas entre as dimensões globais e locais, na procura de um fenómeno categorizado como globalização.

2.4.1. GLOBALIZAÇÃO: DO LOCAL AO GLOBAL PARA ATINGIR A HIBRIDAÇÃO

- O que é globalização?

Será pois uma justaposição dos termos ‘global’ e ‘local’ estabelecendo um *link* entre globalização e etnicidade. Assim estabelece-se uma análise firmando um quadro de “ressurgência de identidades” quando se analisam situações em vias de descolonização. O cenário pós-colonial estabelece o lugar onde as minorias podem expressar-se, contudo a delimitação dos espaços é restrita para permitir voz e vez a todos os intervenientes.

Concordamos com as características da época presente como aberta ao reconhecimento de identidades, porém essa liberdade é dificultada. Os debates em volta dos âmbitos do ‘global’ e ‘local’, de ‘homogeneidade’ e ‘heterogeneidade’, de ‘localismo’ e ‘universalismo’ colocam agora uma nova categoria que neste caso se denomina *hibridação*. Jan Nederveen Pietersen tratando da globalização como hibridação reporta-se ao termo qualificando-o em termos culturais, “visão esta que está ligada à de uma melhor precisão do termo, dado haver um *interface* entre as dimensões do espaço ‘global’ e do ‘local’.” (PIETERSEN, 1995:49)

A globalização passa a ser vista como hibridação, dado que uma parte se interpenetra na outra, e pensamos aqui poder retornar à questão básica ao se tratar globalização com o termo etnicidade.

Dentro do tema podemos tomar a discussão noutra vertente como a tomada por Nestor García sobre a definição do termo, quando o autor se pronuncia situando as identidades repensadas a partir da hibridação, quando define que *“parto de uma primeira definição, porque entendo por hibridação os processos socioculturais nos que as estruturas ou práticas discretas, que existiam em formas separadas que se combinam para gerar novas estruturas, objectos e práticas”*. (GARCÍA, 2001:14)

Neste modo de entender a hibridação no ramo cultural percebemos o processo em determinadas sociedades concretas, porque neste espaço a cultura tem um lugar destacado. Os *mass media* desenvolvem um papel central nessa caracterização das sociedades a partir da concepção de culturas híbridas. Estas sínteses configurando as ideias de autores destacados tentando uma intercomunicação que ajudam a olhar para a realidade da pesquisa, levam-nos a ver matizes de como essas questões atravessam a nossa realidade nos recortes culturais e sociais.

As palavras presentes nos discursos governamentais, comerciais e de várias instituições fragmentam a realidade, dado que as formas de expressão do estilo pós-moderno centram o primitivo como clássico e o moderno como futurismo. E estes são termos expressivos da caracterização de uma sociedade fundada numa dimensão cultural híbrida.

2.4.2. EMIGRAÇÃO, IMIGRAÇÃO E DESLOCADOS

O multiculturalismo está na base da formação dos povos de uma maneira geral. A própria Europa resulta da fusão dos Iberos, Celtas, Celtiberos, Godos, Visigodos, Judeus, Muçulmanos, Saxões, Germânicos e Latinos. Primeiro os descobrimentos e depois a industrialização do Ocidente durante os Séculos XVIII e XIX aproximaram as diversidades, sobretudo pelo âmbito do trabalho.

A imigração explicita o fenómeno por conceber os sujeitos, quer por razões estruturais, económicas, políticas, psicológicas, religiosas como bélicas, levando os intervenientes a sair das suas zonas de origem em busca de melhores oportunidades para melhorar a sua qualidade de vida. O contexto da globalização coloca em foco o multiculturalismo, sobretudo pelo fenómeno da imigração em massa para os núcleos desenvolvidos do capitalismo. Essa globalização *não desejada* como representação social, leva a ver o estrangeiro como um invasor que põe em perigo a estabilidade das nações desenvolvidas.

Essa realidade desconcentra os limites dos territórios culturais, dado que as identidades são exigidas como elementos estabelecedores da diferença. O outro que é diferente de mim, torna-se numa questão que coloca tensões. Os deslocamentos populacionais não são uma invenção da ‘globalização’ da economia nos dias de hoje.

São basicamente movimentos históricos, mas também a procura por uma massa de pobres do sustento para si e para os seus. Atentemos na actualidade o grave problema das barcas que atravessam o mediterrâneo e aportam clandestinamente nas praias da Andaluzia espanhola e nas medidas que a Comunidade tenta impor com leis ríspidas para devolver esses emigrantes aos países africanos de origem.

Estes dados soltos levam-nos a ver estes processos migratórios de uma forma diferente e a ajuizar o multiculturalismo e a imigração como dados conexos.

Anteriormente a ‘globalização’ da economia era vista como um processo de inclusão social. O fenómeno traz implicações multiculturais por possibilitar o contacto entre alteridades diversas. O outro, aquele que é diferente e que traz problemas de convivência, de assimilação e de caracterização.

Com o estabelecimento do Espaço Shengen a Europa resolveu internamente o seu problema dos emigrantes e transformou-os em migrantes, mas a imigração da África e da Ásia começa agora a definir-se como um processo difícil e melindroso.

Por essas razões, a aparição do imigrante é vista como negativa pelos autóctones da Europa, e os *sem papéis* tornam-se nos desconhecidos que traduzem mal-estar e situações delicadas aos países que os recebem.

Seguramente que a gestão das políticas culturais dão-se no meio de tensões diversas, porque as políticas nem sempre são suficientes para a tomada de atitudes e posturas politicamente correctas. Não obstante o problema terá de se equacionar e de funcionar com algum resultado para as novas gerações.

Obviamente que estas questões são demasiado amplas e tremendamente delicadas e o nosso intuito é o de considerar a democracia como um regime de possibilidades para tratar o problema dos desafios postos pela convivência com a diversidade.

2.4.3. A EDUCAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO E OS CÓDIGOS DA MODERNIDADE

Tendo em atenção este contexto de transformações complexas a educação reflecte a dimensão deste mundo em perene mutação. E neste momento, o acto de aprender situa as contingências deste novo *tempo-espço* e como nos diz Carlos Brandão *“tudo está mudando e tudo mudou. Nada a não ser a nova e profunda compreensão que uma vez mais começamos a ter de tudo. Nada, a não ser todo o sistema de relações que uma vez mais redesenhamos em nós e à nossa volta, do nosso círculo familiar ao circuito do universo. Relações, relacionamentos, trocas, transacções, alianças e conflitos que nos envolvem: pessoas (indivíduos, identidades, sujeitos culturais, actores sociais) pensamentos, sentimentos, sensibilidades, ideias, crenças, sentidos e significados, e também os símbolos, signos e sinais através dos quais somos, sentimos que somos e quem somos, nos comunicamos connosco e com os outros (os outros de nós, os nossos outros e outros ... tantos). E as relações que entre todos e cada um de nós envolvem também as tramas e teias difíceis dos nossos poderes e bens: coisas, artefactos e ambientes.”* (BRANDÃO, 1997:127)

- A aprendizagem encontra-se onde?

Talvez nos códigos básicos da modernidade onde as capacidades para resolver os problemas, tomar decisões, aprender-a-aprender por toda a vida estão postas como condição para a continuidade da cidadania, daí que as propostas curriculares deveriam levar em conta essas directrizes.

Assim o sistema educacional poderá contemplar um maior contingente de excluídos, e assim, a equidade põe-se como condição basilar para o exercício da cidadania, e neste contexto a cidadania passa a significar processos de expressão da equidade e está entendida como um factor de promoção de igualdade de oportunidades, de tratamento e de resultados e como elemento processual da equidade foi eleita a qualidade como reagente de transformação dos processos pedagógicos dinamizados pela Escola.

A qualidade aposta como uma categoria neutra que paira sobre os indivíduos independentes dos determinantes históricos condicionadores da realidade social, onde os desafios postos para a educação nesta era de desafios e incertezas precisam de uma atitude pró-activa. Operar diante das perspectivas, económicas, políticas e culturais desta fase de desenvolvimento do mundo de hoje requer esforços hercúleos nos sistemas de ensino.

No entanto é importante não esquecer o facto da formação humana não passar apenas pela esfera produtiva, economicamente falando, porque ela passa ainda pela necessidade de evolução do ser humano enquanto espécie. Mais e mais se efectiva a premência de nos conhecermos melhor, para assim podermos conviver em pleno, pois só com esperança podemos enfrentar os desafios colocados para a educação e para a cultura. Paulo Freire ensina-nos “que não há esperança na pura espera, nem tão pouco se alcança o que se espera, na espera pura, que virá assim, espera vã”. (FREIRE, 1992:11)

O mundo da aldeia global constitui uma era onde as tecnologias transformaram o quotidiano das pessoas e onde as noções de tempo e espaço obtiveram um impacto nos campos da expressão pública e colectiva e onde a ‘globalização’ é um fenómeno com raízes nas expressões territoriais nos Séculos XV e XVI, mas no presente é tomado como os processos em virtude dos quais os Estados nacionais se entrelaçam e imbricam mediante actores internacionais nas suas respectivas possibilidades de poder, orientações e identidade.

A dinâmica da ‘globalização’ da economia centra-se na trilogia da interdependência, da tecnologia e da política, e esta realidade provocou a reestruturação do mundo em que vivemos, pois a ‘alterglobalização’ reivindica ser uma alternativa a uma concepção focada no ‘pensamento único’.

Assim, onde tal perspectiva se caracteriza como um movimento na busca de uma face mais humana dos sistemas globais hegemónicos. Nesta óptica, outro mundo será possível, onde a justiça e a solidariedade são os esteios de sustentação de uma outra ordem.

Do binómio ‘globalização’ e ‘multiculturalismo’ procuramos um lugar para este mundo da *aldeia global* que constitui uma era sem nome marcada por incertezas e perplexidades. E esta realidade transporta consigo os efeitos de um mundo diferente nas nossas vidas.

2.5. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Neste âmbito pretendemos buscar o conceito de educação multicultural, mas mais que a própria definição, tentamos desenvolver a sua definição especialmente a marcada pela diversidade, pois considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente.

Assim, implica portanto pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares, para além de também se reflectir sobre os mecanismos discriminatórios da pluralidade cultural, ora negando expressão às diferentes identidades culturais e silenciando manifestações e conflitos, ora fazendo uma busca em conformidade com uma perspectiva monocultural.

Ou seja, explorar a compreensão dum carácter plural das sociedades e tecer reflexões sobre a modalidade da educação transparente à multiculturalidade, pois a análise da educação multicultural centra-se nos desafios e tensões colocados na apreciação dos contextos e das práticas desta análise, não sendo de separar o conceito e o método para desenvolver uma compreensão conjunta.

Pensar pois a sociedade e observar os seus reflexos na educação, será pois de uma compreensão mais correcta, se não se separar o conceito e o método. Deste modo, os sujeitos concretos da educação são pois portadores de diferenças e não produtos de uma padronização cultural, e aportam a identidades identificadas por etnias, culturas, género, raças, classes e idades.

Ao se discorrer sobre as reacções da educação perante a pluralidade, tendo a ética em análise, “a pluralidade das realidades torna a experiência da diferença um momento privilegiado na moralidade e essa pluralidade possibilita um exame das convicções morais, permite-nos aprender com a suspeita do absurdo diante do limite que o outro nos impõe e abre espaço para a tolerância.

A contingência vincula-se à ideia de como o outro é possível, enquanto abertura de possibilidades e onde a diferença proveniente da pluralidade abre a chance de renovar periodicamente os objectivos da educação, que se desenvolvem através de uma ideia mais correcta.

Entretanto, se os objectivos da educação se articulam com os contextos, disso não decorre que a moral só exista quando se torna restrita, na sua validade, ao contexto em que se originou.

As regras morais só se definem melhor nos contextos, na medida em que se expõem as conotações pedagógicas, jurídicas e simbólicas de uma ideia mais correcta. Mas as regras morais referem-se a princípios universais e exigem independência dos contextos da sua formação.”

(HERMANN, 2001:134)

2.5.1. O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Existe um desígnio fundamental que é o da educação como uma prática social, dado que o social como categoria definidora da natureza humana torna a natureza cristalizadora de relações, portanto, o ser faz-se humano nas relações com os outros (alteridade), com o mundo e consigo próprio. Um ‘outro’ intercalado no tecido da própria colectividade, e esta devidamente organizada como uma rede tecida nas relações (convivência) de ‘uns outros’ com ‘outros outros’.

E esta sistematização gizada sobre as redes sociais, pontua os tipos de envolvimento das redes, dado que ao “penetrar na substância que nos faz formar parte das redes sociais em que progressivamente nos vemos implicados, é como procurar a essência do cimento social, que trava as relações entre o ‘eu’ e os diversos ‘tu’, entre nós e eles. As ligações que criam rede são basicamente de três tipos: afectivas, culturais e os motivos que nos põem em relação com os outros para propósitos diversos criando o espaço público da rede social. Um cimento variado que nos liga aos outros de maneiras diferentes, ao estabelecer entre as pessoas laços de diferentes naturezas e intensidades, de valência positiva ou negativa, que nos aproximam de uns e nos distanciam de outros, que nos envolvem nesse grande magma social, e a nossa situação fica definida e limitada nas proximidades a uns determinados indivíduos e grupos por diferentes laços que regulam as relações de aproximação, mais a uns que a outros.” (GIMENO, 2001:111-114)

Nos últimos trinta anos, o multiculturalismo, como elemento normativo e gestor da multiculturalidade promoveu um debate profundo sobre a educação e o núcleo central deste confronto situa o significado da diferença, da diversidade e da identidade de grupos majoritários e minoritários.

“O multiculturalismo significa uma aceitação cultural do risco que implica na complexidade das relações entre as distintas culturas, explorando a identidade de cada uma delas dentro dum contexto de poder, de discurso e de experiência.” (McLAREN, 1995:11)

Esta significação converge para uma sistematização “ao situar que a prática e o discurso do multiculturalismo, nos marcos da educação, têm como objectivo a inclusão da representação das minorias e a maioria branca nos textos e nas propostas educativas, assim como nas representações dos colectivos docentes.” (ROMAN, 1993:288)

Os acúmulos humanos, como fluxos tributários da história, trouxeram-nos uma formação e compreensão da sociedade actual e a sua apreensão requer um novo módulo de interpretação, e a sua percepção interpreta-a como uma sociedade multicultural democrática, pois lembra o carácter contraditório da educação adentro dos parâmetros da modernidade.

Em referência à educação, a sociedade multicultural suscita um debate crítico sobre ela mesma, pois neste modelo de sociedade a educação situa-se numa perspectiva inclusiva que desloca todas as formas de ‘centrismos’ – ou seja – a inclusão da diferença como conteúdo do pluralismo. A educação multicultural significa “o mesmo que o desenvolvimento e expansão da nossa visão cultural que tem como missão, regularmos as habilidades necessárias para chegar a ser indivíduos multiculturais num mundo multicultural.” (WURZEL, 1988: 07)

Os sujeitos concretos da educação são portadores de diferenças, dado que não são produtos de uma padronização cultural, suposta da homogeneização dos mesmos, porque aportam a identidades circunstanciadas por etnias, culturas, género, raças, classes e idades. A educação multicultural procura o reconhecimento dessas diferenças e vai valorizá-las no conjunto das diversidades universais das sociedades plurais, como defesa da multiculturalidade, sentenciando a natureza social da diversidade.

“Uma sociedade que facilita e propicia o desenvolvimento da diversidade, em clara oposição de segregação ao racismo, ao sexo ou a qualquer tipo de discriminação por razão da diferença, supõe dar um modo de esperança para facilitar a profunda inter-relação entre os diferentes grupos, com uma menção especial para a intercomunicação e o diálogo entre sensibilidades diferentes.” (BUENO, 2002:23)

A premissa maior da educação multicultural estabelece uma atenção à diferença como um elemento de constituição da humanidade. Nessa perspectiva a premência de um diálogo entre essas diferenças constitui-se num objecto e num desafio – uma educação para todos potenciada em desenvolvimento humano, com uma estratégia orientada pelos princípios democráticos onde o fim último estabelecido será o de suplantar as desigualdades, pois a inclusão é o teorema da educação como instrumento da justiça social.

Perfila-se assim a ideia que em defesa da educação multicultural, se defende o facto, como fim último, de não aceitar o modelo propugnado pela assimilação como a segregação cultural e procurar novas atitudes favoráveis ao diferente.

“Perante esta proposição, admitida implícita ou explicitamente como princípio de dedução, levantam-se as seguintes características:

- Reconhecer a diversidade cultural como um elemento positivo na vida dos cidadãos, tanto para os membros dos grupos majoritários como minoritários;
- Afirmar que a diversidade cultural representa uma riqueza a salvaguardar;
- Familiarizar cada grupo cultural com as suas características culturais, partindo do pressuposto de que todas as culturas são tão válidas e significativas como a própria;
- Reconhecer a diversidade de valores dos diferentes pontos de vista como uma força positiva e vital no desenvolvimento contínuo da sociedade;
- Apresentar aos alunos aspectos culturais diversos e tentar ajudá-los a interessarem-se por dimensões e valores que pertençam a outras culturas;
- Procurar a óptima combinação entre o crescimento afectivo e o cognitivo;
- Iniciar em actividades de destreza intelectuais, sociais e emocionais que permitam ao estudante situar-se adequadamente numa sociedade multicultural, e
- Reconhecer o valor dos diferentes grupos culturais como condição da unidade nacional.” (SERRANO, 1992:60)

2.5.2. *MODELOS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS*

Perceber o funcionamento de uma sociedade multicultural é uma situação complexa e multidimensional e esta complexidade também é mais difusa nas análises realizadas para a educação multicultural ao se questionar o seu significado. Talvez que para entendê-lo seja importante tomar o objectivo da mesma como a inclusão das representações das minorias e das majorias nos textos e propostas educativas, bem como nas representações colectivas docentes.

A educação multicultural estuda o carácter complexo das relações culturais na vida institucional das organizações sociais. “Entende-se assim que a pedagogia do multiculturalismo teórico significa reflectir sobre os múltiplos mecanismos de articulação das opressões raciais, de classe social e de género que se produzem e reproduzem através da construção de conhecimentos, valores e identidades.” (KINCHELOE e STEINBERG, 2000:204)

A educação multicultural nas suas multifacetadas opções materializa-se segundo diversos modelos, os quais abordaremos a fim de se fazer um ponto geral da situação, segundo os diversos esquemas teóricos em matéria científico-educativa representativos do fenómeno ou do conjunto de fenómenos. Segundo o modelo de Banks, “a educação multicultural busca a efectivação de uma atenção à diversidade cultural como uma forma de intervenção no quotidiano da Escola, partindo a estruturação da sua abordagem na interligação de cinco dimensões.” (BANKS, 1999:66)

DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (Banks, 1999)

(1) – *INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDOS:*

Lida com as formas pelas quais os Professores usam exemplos e conteúdos provenientes de culturas e grupos variados para ilustrar os conceitos-chave, os princípios, as generalizações e as teorias nas suas disciplinas ou áreas.

(2) – *PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:*

Visa entender em que medida os Professores ajudam os alunos a entender, investigar e determinar como os pressupostos culturais implícitos, os quadros de referência, as perspectivas e os desvios dentro de uma disciplina influenciam as formas pelas quais o conhecimento é construído.

(3) – *PEDAGOGIA DA IGUALDADE:*

Ela existe quando os Professores modificam a sua forma de ensinar de maneira a facilitar o aproveitamento dos alunos dos diversos grupos sociais e culturais.

(4) – *REDUÇÃO DO PRECONCEITO:*

Focaliza as atitudes dos alunos em relação à raça e como elas podem ser modificadas através de métodos de ensino e determinados materiais e recursos didáticos.

(5) – *A CULTURA ESCOLAR E A ESTRUTURA SOCIAL NO REFORÇO DOS GRUPOS:*

Processo de reestruturação da cultura e organização da Escola, para que os alunos de diversos grupos étnicos, raciais e sociais possam experimentar a igualdade e o reforço do seu poder na Escola. (Pluralismo cultural).

A estratégia de Banks sugere a transformação do currículo numa introdução da sensibilidade à diversidade cultural que se efectiva nas estratégias apresentadas: uma de abordagem mais elementar, outra de carácter aditivo, uma abordagem transformadora, e por último a abordagem da acção social.

Segundo o modelo de Garcia e Granados, a concepção da educação multicultural toma como objecto a presença de grupos minoritários nas escolas ocidentais, e estas minorias necessitam de um tratamento diverso em virtude da distância da sua cultura em relação à cultura centralizada nos processos escolares.

Perante este modelo defendem a necessidade de acções para se evitar a discriminação devido à diferença entre as culturas e assim classificam seis possibilidades de entendimento da educação multicultural. Sobre esta classificação justificam-se observando que “mantemos a classificação dos modelos da educação multicultural, se bem que agora nos expomos de maneira mais reduzida.

Também, para uma maior orientação, consideramos oportuno continuar a assinalar as correspondências entre os modelos identificados por outros autores quando os descrevem noutras tipologias.”
(GARCIA e GRANADOS, 1999:49)

Diante do objectivo e do problema a enfrentar, o conceito de cultura é colocado como o eixo vertebral das diferenças, sendo assim “óbvio que no momento de dizer ao ‘outro’ como somos ‘nós’, utilizamos uma série de diferenças que nos definem homogeneizando-nos, mas não utilizando estas mesmas referências para nos definirmos perante nós mesmos. Não só seriam muito úteis senão mesmo, desde a primeira à última, encontraríamos objecções, que não se encontrariam reflectidas nas referências utilizadas para defini-los perante os ‘outros’ e que geram a diversidade dentro dele mesmo, senão pelo contrário, invocando as semelhanças que nos aproximam, construindo um discurso homogeneizador, dado que não fazemos outra coisa senão seleccionar aqueles temas que têm uma maior relevância para a continuação do grupo social.”
(GARCIA e GRANADOS, 1999:48)

A assimilação cultural é um modelo cujo objectivo é o de possibilitar igualdade de oportunidades educativas para alunos culturalmente diferentes e onde o entendimento cultural parte da premissa que é necessário ‘compreender para conhecer’.

A educação multicultural configura uma estratégia voltada para a valorização das diferenças culturais, e isto significa aprender sobre os diversos grupos culturais centrando as diferenças entre os mesmos, pois o ênfase nas diferenças implica também situar as similitudes dado que o objectivo fundamental é compreender a multiculturalidade.

ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (Garcia e Granados, 1999)

(1) – ASSIMILAÇÃO CULTURAL

- Propósito** – Igualdade de oportunidades educativas;
Recusa das hipóteses de deficit genético e cultural.
- Objectivo** – Desenhar sistemas de compensação educativa onde as pessoas possam aceder à cultura dominante; A Escola situa-se como meio fundamental para a integração.
- Exemplos** – Políticas educacionais dos U.S.A. nos primórdios do Séc.XX;
Políticas culturais centradas nos autóctones australianos entre 1900 e 1970.

(2) – ENTENDIMENTO CULTURAL

- Propósito** – “Conhecer para compreender”.
- Objectivo** – Aprender sobre os diversos grupos culturais, aprofundando nas diferenças e no reconhecimento das semelhanças culturais.
- Exemplos** – O aluno deverá adquirir e mostrar conhecimentos em cada uma das disciplinas sobre os acontecimentos e realizações das outras culturas.

(3) – PLURALISMO CULTURAL

- Propósito** – Valorização da diversidade cultural de forma positiva.
- Objectivo** – Preservar e alargar a pluralidade de culturas que existem na sociedade e na Escola, ou seja, que a Escola mantenha e reflecta na diversidade de culturas.
- Exemplos** – Sociedades marcadas pela diversidade cultural com interacção ‘inter’ e ‘intragrupos’. A coexistência dos grupos suscita que os mesmos partilhem de iguais oportunidades políticas, económicas e educativas.

(4) – EDUCAÇÃO BICULTURAL

- Propósito** – A língua permite manter a identidade cultural e facilitar intercâmbios de significados e valores entre uma cultura envolvente e as minoritárias.
- Objectivo** – Formar indivíduos competentes em duas culturas diferentes com a intencionalidade básica de poder comunicar com ambas.(Educ. Bilingue)
- Exemplos** – Educação de jovens magrebianos de 2ª. Geração.(França e Espanha)

(5) – EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E DE RECONSTRUÇÃO SOCIAL

- Propósito** – Empowerment model.
- Objectivo** – Conseguir um desenvolvimento dos níveis de consciência dos estudantes de minorias, dos pais e da comunidade em geral àcerca das condições de vida.
- Exemplos** – As crianças devem interagir com outros grupos pois a experiência directa gera um conhecimento diferente.

(6) – EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

- Propósito** – Valorização e aceitação das outras culturas dentro de um clima de respeito.
- Objectivo** – Dar uma libertação aos grupos oprimidos e eliminar as discriminações.
- Exemplos** – Organizar estratégias de intervenção educativa para que não apareça racismo.

Segundo o modelo de Cameron McCarthy desenvolve-se uma desigualdade social a partir da educação multicultural americana (USA) quando parece clamar a verdade da problemática racial e social através do sofrimento sentido pelas pessoas oprimidas, mais que uma realidade estatística observa o problema no contexto da sociedade como um problema humano.

Assim, caracteriza a questão dizendo que “ quase desde sempre, o núcleo da educação e das políticas constituíram um modelo assimilacionista em que o sistema escolar se considerava como a instituição através das quais os políticos e as elites dirigentes consideravam conscientemente cultivar as normas de cidadania e de configurar uma identidade conformista, reunindo a população de origens nacionais distintas”. (McCARTHY, 1994:53)

MODELO DE ANÁLISE DA DESIGUALDADE SOCIAL (McCarthy, 1994)

(1) – ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

- Teoria — Tendência ‘Essencialismo’ – (Hierarquia Genética).
- Inflexão — As desigualdades raciais são de base biológica e cultural.
- Educação — Atende às políticas de assimilação e integração cultural.

(2) – SOLUÇÃO MULTICULTURAL

- Teoria — Relativismo cultural. “Somos iguais porque somos diferentes.”
- Inflexão — Promoção da harmonia, tolerância, respeito, consenso, igualdade. (Compreensão - Competência - Emancipação).
- Educação — Processo encaminhado para o desenvolvimento da consciência dos alunos das Minorias, Pais e a respectiva Comunidade. (Compreensão crítica da realidade).

(3) – TEORIAS RADICAIS DA DESIGUALDADE SOCIAL

- Teoria — Neomarxismo. (Escola sobre a desigualdade racial).
- Inflexão — Destacam a relação integral que existe entre a escolaridade, a economia e as estruturas do poder.
- Educação — A educação é um processo articulado às estruturas de denominação social.

(4) – ASSINCRONISMO

- Teoria — O assincronismo da intersecção: raça, classe social, género – no ambiente escolar.
- Inflexão — A complexidade das relações dinâmicas de raça, classe social e género.
- Educação — As tarefas críticas: teóricas e práticas, consistem em decodificar as relações e matizes específicos dos contextos institucionais concretos, e como se situam os distintos grupos em relação às próprias tarefas.

A abordagem das desigualdades sociais é definida por McCarthy como uma solução em que o multiculturalismo é entendido como um produto da conjuntura histórica concreta entre o Estado e as minorias raciais.

Daí que se analise “o multiculturalismo como um produto da conjuntura histórica concreta das relações entre o Estado, as minorias raciais em conjunto com os grupos majoritários em litígio e os intelectuais políticos da Nação, num momento em que o discurso sobre as Escolas se apresentava mais radical.

Os negros e outros grupos minoritários, começaram a insistir em que uma política curricular e educativa teria que ocupar-se das questões relativas com a desigualdade racial, a identidade cultural das minorias e a distribuição do poder nas Instituições e nas Escolas.” (McCARTHY, 1994:52)

Segundo o modelo de Kincheloe e Steinberg o multiculturalismo liberal valoriza a diversidade cultural da sociedade, mas não a problematiza, ou seja, não existem implicações da diversidade com as desigualdades sociais porque não apresentam qualquer vinculação com as dinâmicas do poder.

As questões ligadas à raça, cultura e género situam-se ao largo das dinâmicas políticas da sociedade. Sobre a visão liberal do multiculturalismo, como algo ainda por resolver, “se bem que se diga, que ao mesmo tempo, se mostra uma reacção quando se fala de racismo, os prejuízos de classe ao empreender uma análise crítica das assimetrias do poder – dado que falando – numa linguagem democrática e ética, mas incapaz de fundamentar essas questões de poder. Ao se falar uma linguagem que transpire democracia e ética, mas incapaz de fundamentar essas questões no reconhecimento de que o poder se distribui de maneira desigual, o multiculturalismo liberal omite muitas vezes as forças que fazem perigar os objectivos democráticos.” (KINCHELOE e STEINBERG, 2000:36)

No âmbito específico da educação poderíamos destacar a conversão da diversidade como algo extremamente valioso e desejável *de per si* ao ponto de lhe atribuir um carácter exótico. Assim, “o pluralismo perante este projecto converte-se numa suprema virtude, sobretudo desde a perspectiva postmoderna onde a mundialização e um capitalismo rápido e dinamicamente flexível se visualiza, como que empurrando a comunidade para uma cultura mundial, única e uniforme.” (KINCHELOE e STEINBERG, 2000:40)

Para além destas características do multiculturalismo pluralista e as suas implicações para a educação, visionaremos alguns aspectos do tipo de multiculturalismo essencialista, que supõe a crença num conjunto de propriedades inalteráveis. A concepção multicultural teórica argumenta a necessidade de a actividade educativa se converter em crítica somente quando é possibilitada a oportunidade de examinar várias perspectivas e reflectir sobre as contradições descobertas entre as mesmas.

Assim, o multiculturalismo teórico classifica os essencialistas de uma estreiteza considerável, pois defendem a focalização total das atenções para apenas uma forma de opressão, dado que o leque de análises em torno das formas de opressão é extenso. A análise da dominação, no estabelecimento de desigualdades sociais e sofrimento humano, é desenvolvida também sob o ângulo das representações, onde com efeito os analistas indagam como se legitimam as reclamações de recursos e porque continua a escalada em direcção à disparidade das riquezas.

MODELOS DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

(Kincheloe e Steinberg, 2000)

ANTECEDENTES

(*) – *Multiculturalismo Conservador ou Monoculturalismo*

O fundamento principal centraliza a superioridade da cultura ocidental.

PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS

(1) – *Liberal*

Os indivíduos pertencentes a grupos raciais diferentes partilham de igualdade natural e condição humana comum.

(2) – *Pluralista*

A diversidade é algo valioso e desejável. A educação impõe a aprendizagem sobre o conhecimento, os valores, as crenças e a conduta dos diversos grupos.

(3) – *Essencialistas de Esquerda*

Expressa a formação de identidade associada a um passado histórico de autenticidade cultural e outros valores invariáveis.

MULTICULTURALISMO DEMOCRÁTICO

(*) – *Multiculturalismo Crítico*

Analisa as questões de poder e dominação no aspecto da produção das mesmas no local de trabalho, nas Escolas, nas ruas e na vida quotidiana, assim como nos métodos de resistência à opressão. Os principais compromissos são estabelecidos com a emancipação dos grupos, com a justiça social, com a solidariedade e com a democracia igualitária, sempre em relação à pedagogia. Este modelo está relacionado com as esferas de análise política, ética, cultural e económica, e com uma reconfiguração do conhecimento curricular.

A título de resumo apresentamos as características dos modelos de educação multicultural a partir da classificação de Kincheloe e Steinberg e destes modelos concordamos com essa sistematização teórica ao afirmarem o facto de as injustiças atravessarem as posições de classe social, sendo óbvio que a cultura, a etnia e o género são posições de expressão na construção da dominação e do poder da sociedade.

2.5.3. DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS EM EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Neste momento pretendemos caracterizar a educação multicultural como um espaço onde os modelos podem ser bistorizados e praticados enquanto modos de desenvolvimento de uma pedagogia atenta à diversidade cultural. Desta forma compreendemos a autonomia da Escola como uma forma de exercitar a democracia, pois atender à diversidade cultural é premência de uma educação para todos.

Assim, vislumbra-se o estabelecimento de uma relação da Escola com a diversidade cultural, pois desenvolve-se uma análise da mesma como uma entidade autónoma e esta autonomia procura uma maior abertura e uma maior participação na condução dos trabalhos. Essa participação atenta à diversidade cultural coloca-se como um campo de acção do exercício democrático, dado que as Escolas precisam de uma organização traduzida nos anseios e interesses das próprias colectividades de ensino.

O projecto pedagógico e curricular são instrumentos condutores de um proceder mais aberto e participativo nas Escolas, dado que a autonomia necessita uma reestruturação própria, tomando como elemento de princípio a abertura à própria Escola. A Escola na sua relação com a diversidade cultural implica uma dimensão democrática e esta configura-se na perspectiva de uma educação para todos em que a autonomia expressa em abertura democrática se traduza em versatilidade, se configure como uma real comunidade da aprendizagem.

2.6. A DIVERSIDADE CULTURAL NA COMUNIDADE ESCOLAR

A diversidade leva-nos portanto nesta caminhada na busca pela autonomia, processo este benvindo nas dinâmicas escolares, dado estabelecer um aprofundamento na apreciação da própria comunidade escolar.

As alterações do processo escolar acontecem também perante as mudanças no mundo da produção, do conhecimento e do trabalho, e na análise deste pormenor destaca-se a “caracterização das reformas e inovações, que decerto modo são justapostas, se considerarmos que são partes de uma mesma necessidade: mudanças no ensino e na educação.

A reforma de um sistema educativo implica uma reflexão prévia sobre as finalidades da educação, dos seus objectivos e do papel das Instituições, enquanto na inovação, os objectivos pretendidos são modificados, ou pelo menos questionados.

As finalidades da educação pertencem ao mundo das ideias e, portanto, indicam orientações fundamentais, enquanto que os objectivos da política educativa tendem à solução concreta do problema.

Cada sistema educativo caracteriza-se pela relação existente entre as suas finalidades e objectivos, os quais por sua vez, são produto de um sistema de valores e normas implícitas que correspondem às aspirações, estruturas e forças determinantes das sociedades que lhe dão origem.” (JORGE, 1996:34)

A democracia articulada com a autonomia da Escola caminha para o seu próprio projecto de índole democrático e este necessita manter pontos do seu próprio interface com a realidade envolvente da Escola, ou seja, com a comunidade situada no seu ponto de início, dado significar o entrelaçamento da Escola com a própria sociedade. Assim, o projecto educacional encontra-se imbricado com o projecto social.

Ao se caracterizar o projecto pedagógico como um factor de construção social norteado por três grandes princípios:

- .1 - *Igualdade de direitos;*
- .2 - *Concepção da Escola como espaço social da socialização e da integração do homem ao conhecimento acumulado, e*
- .3 - *Entendimento da preparação cultural como meio para a inserção social do indivíduo como cidadão*

Situados nestes princípios o projecto pedagógico leva-nos a esclarecer que “neste sentido, os fundamentos passam a exigir uma nova compreensão do sentido pedagógico, que deve ser concebido a partir dos seus significados reais, o que só é possível a partir de um movimento autónomo, próprio e contraditório.

Isso, no entanto, só poderá ocorrer mediante uma mudança de valores e de atitudes na estrutura da sociedade, bem como nas concepções de educação, de modo a permitir a inclusão social do aluno por meio de um processo de integração que tem por pressuposto a ideia de que todos os educandos são capazes de aprender.” (OSÓRIO, 1999:12)

Entendemos pois que a valorização da diversidade cultural deve permear a lógica do projecto pedagógico, dado que as acções, os projectos e os programas devem ter como princípio o respeito à diversidade cultural de todas as circunstâncias no ambiente escolar e na comunidade. O projecto pedagógico é um mecanismo de ajuste das distorções da educação e deve impossibilitar a Escola de ser um instrumento de reprodução das desigualdades.

2.6.1. O PROJECTO CURRICULAR – ESTRATÉGIAS DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

No âmbito da diversidade cultural define-se como projecto curricular um documento de natureza técnico-didáctica em que se enumeram as estratégias de intervenção educativa a partir de objectivos e conteúdos previamente estabelecidos.

Do ponto de vista da educação intercultural, segundo Jordán “interessa destacar as fases de elaboração do projecto curricular que tomam os seguintes aspectos:

- a) Análise dos objectivos gerais da etapa ‘para que’ ensinar
 - b) Análise dos conteúdos obrigatórios da etapa ‘que’ ensinar
 - c) Quais os critérios metodológicos ‘como’ ensinar
 - d) Quais os critérios organizativos ‘quando e onde’ ensinar
 - e) Quais os critérios materiais ‘com que’ ensinar
 - f) Quais os critérios de avaliação ‘que e como’ valorizar.”
- (JORDÁN, 1996:42)

Este resumo muito abreviado da estrutura do projecto curricular dá-nos uma ideia dos elementos inventariados na organização escolar e ao se tratar “o projecto educativo deve-se dar relevância ao problema do entendimento do currículo, dado que a sua compreensão como um processo global e integral da cultura e da educação, terá que contemplar não só os objectivos relacionados com os conteúdos das matérias escolares, mas também outros que são comuns a todas elas ou que ficam à margem das mesmas. Deste modo, o conceito de projecto educativo é o mesmo que projecto curricular.” (GIMENO, 2000:278)

Perante estas posições somos de entender o projecto curricular como um todo colectivo, da formulação do seu desenho como uma forma democrática, da Escola apresentar o ideário da sua comunidade diante do esperado dos alunos como aprendizagem.

Tomar a participação dos pais, alunos, técnicos, professores e todos os outros agentes do ensino, é a forma de assegurar um trabalho pedagógico transparente aos anseios e interesses de todos os envolvidos no processo escolar e esta participação é tanto ou mais considerada como valia da própria Escola no tocante ao desenvolvimento do projecto curricular. Na realidade, a participação dos sujeitos dentro da comunidade, sobretudo dos professores dá-se ao nível das suas possibilidades de cruzamento dentro da própria Escola e nos próprios ‘projectos pessoais’, pois a construção do projecto curricular é atravessado por todos os envolvidos, dentro do respeito pela diversidade cultural da própria comunidade.

Assim, “as reformas educacionais, procuram pelo menos ao nível do discurso, de um carácter real das suas preposições, e de tal modo factível, que para tanto torna-se necessário fazer essas intenções alcançarem a própria sala de aula, dado que a inovação educativa mostra-se como a pedra angular de qualquer reforma, que vá mais além que uma simples troca de valores, da forma que pretenda ser efectiva num desenvolvimento real dos próprios centros educativos.” (SARCEDA, 1999:157)

O projecto curricular torna-se assim um propósito marcado numa dimensão democrática da comunidade escolar e esta perspectiva de inovação é desenhada pelas próprias reformas educacionais para que é conduzida por uma necessidade da evolução das transformações estruturais do mundo de hoje.

2.6.2. A ESCOLA COMO MEIO PARA A DIVERSIDADE

A educação é um processo constitutivo da humanidade, por isso presente em todas as sociedades, e a escolarização é um dos recortes desse processo educativo marcado pela interacção contínua entre o ser humano e o meio que o rodeia e em que construímos o nosso conhecimento, tanto o desenvolvimento biológico quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio, são imprescindíveis para a realização do próprio acontecimento humano. E este, enquanto experiência que atravessa toda a sociedade e toda a cultura, não se caracteriza somente pela unidade do género humano, mas sobretudo pela riqueza da sua diversidade.

E esta diversidade de costumes, de raças, de etnias, de comportamentos, de expressões, de gostos, de cultura e de crenças, vão formatar essa diversidade que se manifesta na Escola. A organização escolar perante a evolução a que assistimos é um processo complexo, e constitui-se como que um desafio expressivo para a prática docente. Como exercer a versatilidade frente a esta complexidade da Escola de hoje senão descobrir novos métodos para a vencer, possibilitando a oferta de novos currículos.

Esta transformação paradigmática da organização escolar, baseada na versatilidade requer um período de adaptação e assimilação da própria perspectiva. Esta análise situa-se pois, para além da própria flexibilidade, principalmente da dos docentes, numa convivência e numa melhor ambientação com a proposta.

Na nossa visão sobre o assunto, existe uma ‘descentralidade’ do currículo formal, ao ser apresentado como um resumo rico e diversificado perante os alunos, e do professor como artífice dessa abordagem versátil. No entanto, o dado concreto desta inovação pedagógica é o de possibilitar ao aluno o assumir o seu papel de sujeito cognitivo e o desenvolvimento da Escola como uma comunidade de aprendizagem.

2.6.3. A ESCOLA COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A Escola apresenta dois paradigmas, o isolacionista e a escola aberta e desta forma “assim como a escola isolacionista, a escola aberta está de acordo com determinadas correntes sociológicas. Por exemplo, ela combina com a pós-modernidade, já que tolera a diversidade de valores, embora aqui se abram dois caminhos: um mais relativista e outro mais universalista, embora o seu início continue dominado pelas colocações mecanicistas do paradigma cartesiano, essa tendência pedagógica combina melhor as novas colocações do paradigma sistémico ou da complexidade.

Diferente do anterior, o paradigma da Escola aberta reforça a ideia da inter-relação dialéctica entre a Escola e o meio, ou a de partilhar a tarefa educativa entre a Escola e o meio, ou a de partilhar a tarefa educativa entre profissionais e os outros agentes educativos, assim como a necessidade de admitir criticamente o ‘ruído de fundo’ do ambiente social onde a Escola está inserida, percebendo na diferença a injustiça social e exigindo a tolerância e o interculturalismo.” (YUS, 1999:20)

Perseguindo o pensamento articulado na sistematização e defesa do modelo dos centros escolares enquanto uma comunidade de aprendizagem é real que estes espaços enfrentam duas situações qualitativamente novas.

“Primeiro é observado o potencial conseguido hoje pelo ser humano para ter acesso, processar e utilizar a informação. Este processo dispõe de articulações significativas para o binómio ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a organização escolar. Outra situação que implica com essa inovação qualitativa, faz referência à perda de legitimidade outorgada à uniformidade. A centralidade dessa nova situação qualitativa traz uma valorização mais positiva das diferenças culturais.” (MARTÍN, 1995:423)

A inovação educativa aposta hoje na direcção de um ensino transparente às decisões democráticas da comunidade escolar onde o ensino funciona como um instrumento de coesão social e as políticas educacionais apresentam a autonomia como uma forma de descentralização administrativa.

O comprometimento da autonomia diante do desenho do projecto curricular ocorre porque este sofre uma adaptação das determinações definidas *a priori* nas instâncias superiores da gestão educacional no Ministério da Educação. Diante da verificação sobre o pensamento dos professores, como um dos principais obstáculos para operar mudanças face à diversidade, torna-se premente indagar que tipos de formação devem ser lançados e desenvolvidos.

2.6.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DIVERSIDADE CULTURAL

A formação de professores e a diversidade cultural faz-nos *ab início* reflectir acerca do cenário onde se inicia este processo na actualidade. Sustenta-se que “não é mais possível, contido, o desprezo na educação, em relação às questões multiculturais. A formação das identidades docentes e discentes em sociedades multiculturais e excluídas, precisa de beneficiar de projectos curriculares que visem favorecer a construção de uma sociedade mais democrática e mais plural. Neste início de século esse desafio não pode pois deixar de ser enfrentado.” (MOREIRA e CANEN, 2001:41)

E ao “nomear os diferentes e considerar a diversidade cultural dos alunos que se encontram hoje nas salas de aula requer um professor culturalmente orientado ou multiculturalmente competente, capaz de fundamentar a sua prática em subsídios que recolha das experiências e dos saberes dos distintos grupos.

Para isso, contudo, precisa de ter consciência dessa diversidade superar o ‘daltonismo cultural’, usualmente presente nos cursos de formação docente, que impede o discernimento da gama de tonalidades que fazem do mundo um ‘arco-íris de culturas’.” (CANEN, 1998:136)

Para destacar um primeiro plano vamos gizar um pano de fundo e prepararmos para indagar o que será a formação de professores e quais as suas dimensões e os seus conflitos.

2.6.5. A DIMENSÃO DE CONFLITOS E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA

Para se definir ‘formação’ iremos logicamente ao étimo da palavra que nos informa que ela é o ‘acto ou efeito de se formar ou de se organizar’, logicamente de se desenvolver e educar.

E como nos diz Rosales “ por formação profissional do Professor entende-se basicamente a sua preparação para o exercício da função docente. E esta preparação inicial, prevê o começo do exercício permanente, que quer dizer, ao longo de toda a vida profissional activa, se bem que na actualidade tendam a desaparecer as diferenças entre estes dois períodos formativos. E valoriza-se consideravelmente a formação permanente e estima-se que a formação inicial constitui o primeiro passo a caminho daquela.” (ROSALES, 1998:21)

O Professor (do lat. Professōre) é aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina, em suma o mestre: o homem perito adestrado – em rigor ser professor é aquele que está envolvido com os processos de ensino e pretende ser construtor da perspectiva do próprio acto da aprendizagem, pois ensinar, aproxima-se hoje mais de um convite ao aprendiz, mas de um convite realizado no envolvimento com o processo de aprendizagem.

Nos dias de hoje, “ tornou-se patente, no horizonte da mudança e no papel do professor, a tendência à diversificação das funções no processo de construção e aceitação de uma responsabilidade maior na organização do conteúdo do aprendizado e do ensino. A sensação de incerteza e mal-estar detectada em múltiplas pesquisas seria causada, em parte, pela complexidade cada vez maior do papel que o docente precisa desempenhar, pela multiplicação das responsabilidades e exigências que recaem sobre ele.” (VILLA, 1998:43)

Perante estas posições depreende-se as implicações do papel do professor com a formação, dado esta se encontrar envolta nas competências exigidas pelas novas procuras sociais da função docente na actualidade. E como nos explica Ángel Pérez, mais que transmitir uma informação, “a função educativa da Escola contemporânea deve orientar-se em provocar a organização racional e a informação fragmentada recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, através de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais subtil.

Ainda assim, a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e modos de actuação dos alunos não se consegue nem exclusiva, nem prioritariamente mediante a transmissão, o intercâmbio de ideias, senão mediante a vivência de um tipo de relações sociais nas aulas e nos centros de experiências da aprendizagem, intercâmbio e actuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.” (PÉREZ, 2000:32)

Neste âmbito de considerações depreendemos as implicações do papel do Professor com a formação, dado que esta se encontra envolta nas competências exigidas pelas novas procuras sociais da função docente na actualidade. A aparente pontualidade dessa temática situa-se na génese dos debates sobre educação perante as implicações político-pedagógicas. A pauta de uma agenda educacional no presente contexto procura a efectivação de políticas públicas abrangentes do sector, dado que, por outro lado, a realidade da formação docente exige políticas específicas a este nível.

NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A FUNÇÃO DOCENTE

(1) – *EXIGÊNCIAS EM RELAÇÃO AO PROFESSOR*

É cada vez maior o número de responsabilidades. Além do domínio da disciplina, pede-se que ele seja pedagogo, organizador de grupo e que cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da sua integração social e da educação sexual.

(2) – *INIBIÇÃO EDUCATIVA DE OUTROS AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO*

A família, dada a presença (incorporação) da mulher no trabalho e da redução do número dos seus membros e horas de convívio, vai delegando à Escola maior responsabilidade no que diz respeito a um conjunto de valores básicos.

(3) – *DESENVOLVIMENTO DE FONTES DE INFORMAÇÃO ALTERNATIVAS*

Os meios de comunicação alteram o papel transmissor do Professor, obrigando-o a integrar esses meios na sala de aula.

(4) – *RUTURA DO CONSENSO SOCIAL SOBRE EDUCAÇÃO*

Actualmente, a sociedade encontra-se perante uma socialização divergente: uma sociedade pluralista que defende modelos de educação opostos e a aceitação de ‘conteúdos multiculturais’.

(5) – *MODIFICAÇÃO DO APOIO DA SOCIEDADE AO SISTEMA EDUCATIVO*

Os pais, por vezes, sentem-se desamparados em relação ao futuro dos filhos, em especial, em virtude do aumento das taxas de desemprego e percebem que a educação não gera actualmente maior igualdade social, abandonando a ideia de um ensino como promessa de um futuro mais promissor. Por outro lado, a emergência de uma sociedade voltada para o prazer individual (personalização social) acaba por gerar uma defesa incondicional dos alunos, sejam quais forem o conflito e a razão que assistem ao Professor.

(6) – *MENOR VALORIZAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR*

Como o *status* social é estabelecido em termos exclusivamente económicos, a função docente passa a ser desconsiderada ou relativizada.

(7) – *ALTERAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES*

A velocidade da criação e da socialização da informação gera uma permanente insegurança a respeito da actualização do conhecimento à disposição do Professor.

(8) – *ESCASSEZ DOS RECURSOS MATERIAIS*

Redução dos recursos públicos destinados à Educação, principalmente na Comunidade Europeia: 2,2 % na Grécia, 3,3 % em Espanha, 4,2 % em Portugal, enquanto a média nos países desenvolvidos é de 6 % .

(9) – *MUDANÇAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO*

Destaca-se a impunidade crescente dos alunos, com agressões cada vez mais frequentes aos Professores, principalmente no Ensino Público.

(10) – *FRAGMENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR*

Destacam-se o acumular de tarefas, envolvendo a Administração, programação, avaliação, reciclagem, orientação aos alunos, atendimento aos pais, participação em seminários e reuniões de coordenação.

Fonte: UNESCO, 2004

Perante este quadro, que implicações são procuradas para a formação dado o modelo desolador, contraditório, antagónico e desesperante, sem se cair em fatalismos. Dado que “ainda na tentativa de demonstrar a ineficiência do sistema público de ensino, se exploram dados sobre o fluxo escolar e depois se comparam com os de outros países.

Essa extraordinária discrepância entre as inversões em educação é negligenciada nos argumentos que atestam baixos resultados, uma vez que são abstraídas as suas condições objectivas de produção.”
(SHIROMA, 2000:115)

2.6.6. *PERFIS DA DOCÊNCIA E DOS DOCENTES*

Na actual situação política do ensino em Portugal pensamos ser significativo expor um retrato robot do colectivo nas suas diversas vertentes e tendo em vista o Professor, nesta fase descaracterizada do seu percurso, perante tantas posições contraditórias, perante tantos avanços e tantos recuos, nada melhor que procurar um quadro onde se caracterizem os perfis da docência e dos docentes ao se tentar classificá-los para além da questão de classe e do parâmetro social.

Assim, por norma “estabelece-se que os Professores não são apenas pessoas situadas numa classe, são também pessoas situadas num género específico, algo que é demasiado frequentemente negligenciado. Esta omissão é significativa e é também uma conclusão notável e por demais evidente, a partir das análises do processo de proletarização, pois isto pode ser devido às práticas sexistas de recrutamento e promoção.” (APPLE, 1995:32)

Além da análise atrás referida, a distribuição geográfica dos Professores corresponde a distorções do desenvolvimento regional e da esperada regionalização, que de tão adiada se julga será implantada apenas na próxima década.

Na verdade, é no processo educativo que se vaza um certo ideal de sociedade e é na Escola, como instituição eminentemente social que se produz o choque mais decisivo entre continuidade e renovação, dialéctica que no limite conforma a marcha dos povos.

E também não convém esquecer que a tecnologia que mais revolucionou o ensino aconteceu há mais de 500 anos, em 1455, quando se imprimiu o primeiro livro ‘A Bíblia’, e a invenção da imprensa e do livro propagou-se de forma dramática nas nossas sociedades, influenciando todas as formas de viver e de comunicar.

2.6.7. *A DISCRIMINAÇÃO COMO QUESTÃO SOCIAL EMERGENTE*

Esta nova cultura dos nossos dias ou mentalidade transversal da sociedade e da educação para o Século XXI, coloca-nos uma premissa fundamental da formação permanente dos Professores.

E ela é transversal pela sua complexidade, dado que a acção educativa perpassa os âmbitos da liberdade, da igualdade, dos direitos humanos e da própria democracia. Lidar com a diversidade cultural é interagir com essa complexidade, e “os que vêem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou a ocultar a unidade humana; os que vêem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Ao contrário é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade que se inscreve na unidade.” (MORIN, 2000:56)

Possibilitar os meios necessários e indispensáveis para o fortalecimento da aprendizagem como forma de influir na diminuição das desigualdades e injustiças sociais, interferindo no desenvolvimento de uma postura solidária e comprometida com o sucesso escolar dos grupos marginalizados. Possibilitar uma interacção na diversidade como uma maneira de pontenciar a diferença e fortalecer a cidadania.

Logicamente outras acções podem aperfeiçoar o enfrentamento da complexidade deste processo, e assim “ há que começar por conseguir a aceitação dos próprios alunos e ainda que se possa pensar que eles espontaneamente não têm atitudes discriminatórias, se como é certo receberem-nas dos seus pais e do envolvimento social. (...) Em todo o caso, é evidente que a Escola, por si só, pode combatê-las mas não pode acabar com elas.” (SIGUAN, 1992:10)

Tomar a realidade social como elemento de reflexão é imperativo nesta empreitada de formação contínua. Em seguida, a problematização segue para o contexto educativo da Escola e ao seu redor expõe um conjunto de determinantes indispensáveis de serem observadas.

Na nossa visão de conjunto, somos do entender que é insuficiente a conclusão técnico-pedagógica, sem uma leitura crítica do envolvimento. Obviamente a busca na cultura escolar e nessa conjunção de factores, leva-nos a que a formação contínua pressupõe uma viragem neste âmbito cultural e na mentalidade docente e discente.

“Permitir aos alunos ser arquitectos dos assuntos que os afectam pode facilitar os sentimentos de controlo e autonomia, além de sustentar o consenso e a tolerância em meios culturalmente diversos. Os alunos que sabem como manipular os seus conflitos construtivamente e são capazes de regular a sua conduta, adquirem vantagens inigualáveis na sua educação/desenvolvimento social e cultural.” (SANTOS REGO, 1991:499-521)

Assim, torna-se fundamental focar o imaginário colectivo como pauta da formação contínua. Dado que, “os direitos humanos tendem a convergir com os direitos da cidadania, pelo facto da hiper mobilidade dos migrantes transnacionais, pelas identidades híbridas ou intersticiais que desenvolvem e/ou pela necessidade de um novo conceito, mais inclusivo para os imigrantes de cidadania.” (SOLÉ e PAREJA, 2003:4)

Os meios de comunicação, os valores *familiares* e as *verdades* escolares apresentam uma implicação profunda nas representações sobre a realidade social e cultural. Assim, “as pessoas que podem funcionar melhor numa sociedade diversa terão um capital cultural maior e uma capacidade para actuar de forma efectiva”. (TRUEBA, 2001:17-75)

E isto, porque as identidades múltiplas são uma resposta natural ao facto de viver num meio culturalmente complexo, pois desenvolver a capacidade de adaptação a diferentes contextos culturais pode ser uma das áreas de aprendizagem chave do currículo do futuro.

“Tanto os vínculos sociais como os simbólicos implicam relações entre pessoas, para lá das relações cara-a-cara, dirigindo-se a pessoas que falam o mesmo idioma, a membros da mesma fé, profissão, ideologia, etnicidade e nacionalidade.” (FAIST, 2001:181-182)

A conjugação de valores, como elemento de formação contínua, devem permear as directrizes de uma educação para a convivência na diversidade.

2.7. O REENCONTRO DO PARADIGMA PERDIDO

Uma das características essenciais da transição entre séculos é a preponderância do tema da cultura e das mudanças a que é submetida. A viragem cultural acaba também por afectar decisivamente a educação, uma vez que esta é um fenómeno cultural em si e um procedimento para difundir cultura e intervir na sua dinâmica.

Pensamos a educação e realizamo-la a partir da cultura e segundo a cultura, porque interferimos nela, seleccionando-a e reproduzindo-a como conteúdo do ensino e, de igual forma, criamo-la através das práticas educativas. A cultura é uma das âncoras que nos situam no mundo e a maneira de entender a forma como ocorre esse processo de *prender amarras* através da cultura é fundamental para a educação.

Efectivamente, a educação é um mecanismo que permite implantar um tipo de cultura e tornar realidade valores e ideais desejáveis de cultura. A necessidade de definir um projecto claro para a educação, válido para fundamentar relações sociais e de vida com os outros, implica recuperar o lugar central que a cultura teve nas finalidades fundamentais da educação.

“É necessário considerarmos a ampla gama de fins da educação e o que pode ser proposto a partir dessa normatividade. Nessa procura deparamo-nos com uma dificuldade que é a confusão do próprio conceito de cultura fora do âmbito da educação, cuja história reflecte uma progressiva rarefacção devido à amplitude de significados que foi adquirindo.” (BUENO, 1996:29)

Da cultura saem os respectivos ‘produtos’ de que conservamos os significados que partilhamos e que nos relacionam mais com uns do que com outros, e que são a visão do mundo, o que constitui o espírito ou a subjectividade. Quando falamos de cultura escolar como algo muito próprio, no sentido equivalente ao clima, *ethos* ou vida interior das instituições, como o conjunto de usos e respectivas formas de manifestações na prática educativa, acumulação de uma tradição enraizada de costumes, rotinas e procedimentos.

Alude-se, por outro lado, à cultura da educação como a força para modelar a personalidade desenvolvida pelas instituições escolares. Num sentido filosófico ou normativo, o conceito de cultura (como legado de saberes, de formas de sentir e de expressar) significa aquilo que nos humaniza, que nos dignifica e que não nos é dado pela natureza. Por vezes, faz-se referência a este mesmo sentido moderno de cultura, encarando-o não tanto como uma proposta desejável, mas atendendo ao que realmente se faz já com ela.

“A teoria acerca da fenomenologia do currículo tratou de mostrar como se apresenta o projecto de cultura valioso, quando é filtrado pelas práticas com as quais se desenvolve em determinados contextos políticos, administrativos e pedagógicos.” (GIMENO, 1988:31)

A sensibilidade acerca da pluralidade cultural coloca à educação o problema da cultura como algo que caracteriza uma determinada comunidade social, que se converte no vínculo social por excelência, no referente essencial da identidade dos indivíduos e das respectivas comunidades. Este é o grande debate da pós-modernidade na educação ao questionar o significado da cultura referida nos pontos anteriores e ao discutir a sua legitimidade nas sociedades plurais.

A importância de apresentar o sentido das relações entre cultura e educação deriva das condições em mudança sentidas no mundo em que vivemos, porque um dos pilares da educação à luz da perspectiva moderna residiu na crença de que a cultura tinha um sentido formativo que era possível estender a todos, como narrativa essencial do progresso, e isso reflectiu-se nas orientações gerais do sistema escolar, na sua organização, nos seus conteúdos, métodos e formas de entender a função dos professores.

Tudo o que é valioso, assim é, desde a perspectiva daquilo que em cada momento, é entendido como tal, e esta é a diferença básica entre a moderna autoridade do saber face à velha ordem: a verdade iluminista que tem a capacidade de se ensinar a si própria, expressa nitidamente nas regras do método científico como, aliás Brecht pôs na boca de Galileu:

“A ciência comercializa com o saber obtido mediante a dúvida. Quando procura comunicar a todos o saber sobre todas as coisas, aspira a fazer com que todos os homens duvidem. A miséria da maioria é antiga como a montanha, e é do púlpito e da cátedra que se declara toda essa miséria indestrutível como a própria montanha.” (Vida de Galileu, p-119)

É pois importante transmitir, como parte do legado da tradição e como instrumentos de construção permanente essas ferramentas metodológicas que permitem validar o conhecimento.

Essa lógica de construção é dirigida, guiando-se por um projecto que dá um carácter normativo à educação e à cultura, e esta é assim o nutriente com o qual cada indivíduo constrói a sua subjectividade, pois se a reduzirmos apenas ao que é próprio de cada indivíduo ou aos componentes mais próximos de cada um de nós, então passa a ser a prisão que nos limitará.

Em suma, a relação entre cultura e sociedade leva-nos à necessidade de considerar um modelo no qual as pertenças culturais transbordam cada vez mais para os círculos sociais, em que podemos efectivamente, ter alguma participação, enquanto pano de fundo de novas referências para os sujeitos.

2.7.1. O PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DA CULTURA

Os modos de perpetuar, sobreviver e reproduzir a cultura constituem um traço decisivo da mesma, “de acordo com as teses acerca da construção social da realidade, dado que cada um de nós é uma construção social feita com os *materiais* oferecidos pela cultura, e é dessa forma que nos convertemos em membros de uma sociedade.” (BERGER e LUCKMAN, 1984:345)

Na nossa cultura, desde o Renascimento, o valor da individualidade, o reconhecimento da autonomia pessoal, a independência em relação aos clãs e famílias a que se pertence constitui um traço cultural que se foi consolidando. A ‘individualidade’, de acordo com Elias é “o termo que designa o modo e o grau em que cada um se distingue dos outros e no fundo é a capacidade para levar a cabo a autodeterminação individual.” (ELIAS, 2000:78)

Se todos somos feitos de cultura, porque esta nutre a subjectividade, significa então que nos sujeitos reflectir-se-ão, de alguma forma, os processos dinâmicos que afectam a cultura, isto é, o que nela ocorre num determinado momento, ou seja, no fundo aquilo que nos faz sermos filhos do tempo em que vivemos. De entre os numerosos traços culturais que são introjectados, dois serão objecto de atenção neste trabalho.

O primeiro, que é a incorporação dos processos de mudança que envolvem a globalização e a mestiçagem presentes nas redes sociais em que nos movemos. A assimilação cultural converte-nos em indivíduos determinados, ainda que construídos a partir de uma cultura globalizada e mestiça. Daí resulta que as *identidades culturais* puras são radicalmente impossíveis nas culturas afectadas por processos que as transformam em misturas ‘impuras’.

O segundo, em que a diversidade de fontes de experiência que hoje podemos ter nas sociedades complexas converte-se em fontes de determinação dos sujeitos que, ainda que aproveitáveis na educação escolar, transbordam, contaminam, apoiam ou destroem os efeitos da escolarização.

Uma vez que a cultura não é só composta de consensos intersubjectivos mas também de divergências, geram-se então novos desenvolvimentos culturais. Partindo da evidência de que as culturas mudam não só pelo que recebem das outras mas também porque dentro delas existe a dialéctica entre pontos de vista contrários, tendências e pulsões diferentes, torna-se necessário ter em conta os factores que intervêm nessa mudança desde os processos de aprendizagem, e ver como podem ser orientados com essa finalidade.

A função da Escola enquanto considerada como agente de reprodução da *cultura objectivada*, é relativamente fácil de entender porque nos situa no terreno de uma outra pedagogia mais visível.

Todos nós aprendemos coisas muito variadas e fazemo-lo dentro dos contextos sociais específicos que são a família, a cidade e a Escola, e isso ocorre precisamente porque pomos em jogo e participamos em novas formas de aprender complementares e sobrepostas, através das quais adquirimos e enriquecemos a experiência, entroncamos com a cultura e formamos a nossa própria identidade.

A 'experiência' é o ensino ou a aprendizagem que a dão, mas também se adquire com o uso, a prática ou a vivência de cada um por si mesmo, ainda que possa ser ajudada ou provocada por outros. Representa assim a forma como nos relacionamos com o mundo: actuando sobre ele e recebendo os seus efeitos.

Só se pode falar de experiência, “se existir esse impacto sobre nós e se tiver consequências, já que a actuação não é de todo suficiente; assim aprende-se por experiência quando relacionamos o que fazemos sobre as coisas com as consequências que daí derivam para nós.” (DEWEY, 1995:125)

As identidades puras, como é o caso de alguns nacionalismos de base étnica, renegam a hibridação como projecto de vida, em assumir aquilo que leva à definição das identidades e inventam a pureza das suas origens.

É a globalização cultural que, paradoxalmente está a polarizar as consciências para o sentimento de termos acesso e de nos sentirmos bem perante uma identidade mais cosmopolita e híbrida, enquanto outros reivindicam a pureza e as singularidades culturais de uma sociedade.

“Para cada indivíduo, o visível e o inteligível dependem do que se viu e do que se entendeu. A consciência dos seus conteúdos é aquilo que marca uma parcela particular de cada indivíduo que distingue o dentro e o fora, e essa fronteira é a área na qual ocorrem as nossas actuais e futuras experiências, todas elas já mediadas.” (ELIAS, 2000:141)

A Escola é um lugar onde cabem poucas experiências directas sobre o mundo, em geral, por muito que queiramos aproximá-la da vida real, resgatando-a dos muros onde se fechou, pois como Instituição constitui um ambiente onde se podem adquirir experiências vitais.

No entanto, a educação é um meio de proporcionar os materiais que permitem compreender os aspectos implícitos do mundo a partir dos quais temos uma experiência directa, dado que o seu grande potencial reside em aproximar os sujeitos de tantas outras experiências que substituem as nossas experiências, que foram tidas por outros diferentes tempos e lugares e que podem servir de mediador entre as recordações próprias e as alheias.

“A educação dentro da escolarização é uma oportunidade privilegiada para decodificar a experiência como decerto jamais haverá outra, porque esta é a sua função para situar os sujeitos no presente. Desta forma a educação consiste, antes de mais, em tornar disponível ao sujeito tudo aquilo não abarcado pela experiência, que ele abandonado aos seus próprios meios, jamais poderia obter.” (GIMENO, 1999:29-52)

A educação em geral, seja ela proporcionada pela família ou pela Escola, como um processo de comunicação de experiências, implica que se traga e torne disponível, para quem vive no presente e num dado espaço geográfico, a cultura criada por outros noutro tempo e noutro lugar, gerando-se um processo de *universalização* que nos introduz em realidades simbólicas libertadas do momento em que foram produzidas e da localização onde tiveram a sua origem.

“O estudo da antropologia na sobremodernidade, não corresponde à ideia de um ser humano ligado a territórios localizados, mas a seres cada vez mais itinerantes dos ‘não lugares’, é portanto inerente à educação ultrapassar os limites e ir além do quotidiano, do imediato e do local.” (AUGÉ, 1994:344)

A Escola é o local onde ocorre uma experiência desterritorializada e destemporalizada, não actual e quase sempre tomada de empréstimo de outros. Daí que, “a mestiçagem, bem entendido, não deveria ser vista adiante como algo negativo para nenhuma das partes implicadas, seja ela a sociedade de acolhimento, já sendo os mesmos imigrantes, senão melhor como a via natural a que terão de se acomodar tanto as pessoas concretas como os grupos sociais para dar lugar a realidades culturais distintas das herdadas. Visto isso ... cada filho de imigrante deve poder valorizar que a ‘Escola é também o seu lugar’; um lugar onde é alguém reconhecido como pessoa, com as suas legítimas diferenças, integrado e não excluído, na dinâmica global diária.” (SIERRA; ORTEGA e MÍNGUEZ, 2002:93-119)

Uma cultura necessária, inclusivamente, para decifrar o presente e o próximo.

Dado “que boa parte dos estudos sobre relações inter-grupos giram em torno da petição que se faz dos estudantes para que mencionem os seus melhores amigos, tanto ao começar a investigação como ao finalizá-la, apresentando as relações em função do número de relações amistosas que fazem alunos, fora dos seus respectivos grupos étnicos.” (SLAVIN, 1991:71-82)

Deve-se ir à Escola porque ali se vê o que não se consegue vislumbrar com os próprios meios, porque se contam coisas que aconteceram, que foram pensadas ou sentidas por outros em lugares e tempos não acessíveis ao sujeito.

2.7.2. AS RELAÇÕES COMO FONTES DA EXPERIÊNCIA: DIVERSIDADE/TOLERÂNCIA

O ser humano é um ser social, por isso é também um ser cultural, e é através do exercício dessa condição que aproveita a cultura comunicada entre os indivíduos. “A educação é, assim um processo natural que, no meu entender, cada um aceita sempre cordialmente, procurando entender-se com os outros.” (GADAMER, 2000:36)

“A realidade da vida social pode representar-se como um *continuum* no qual os mais próximos são aqueles com quem mantemos as mais estreitas relações face a face. Esta é a esfera pessoal, formada pelas pessoas que, para nós são insubstituíveis.” (TODOROV, 1999:170)

As pessoas mudam pelo simples facto de estarem com outras, porque afinal a nossa vida é vivida com elas e, no fundo, nós somos o resultado daquilo que conseguimos fazer com as possibilidades oferecidas pela nossa existência com os outros. “As pessoas transformam-se e mudam constantemente, porque o *entrelaçamento* com os outros varia.” (ELIAS, 2000:41)

Aprendemos igualmente que as pessoas têm formas diversas de perceber e explicar as realidades que surgem e que depois as afectam, ou seja, somos confrontados com a evidência do conflito, da *diversidade* e da *relatividade*, isto se o nosso egocentrismo não nos levar a considerar tudo o que é alheio como incorrecto ou deformado, e o que nos é próprio como aceitável e ajustado. Se, além disso, esta via de enriquecimento se faz através do diálogo, a experiência adquirida conterà a qualidade de ter sido experimentada e polida, quando contrastada.

Como explica Gadamer, “um diálogo bem conseguido faz com que a desavença que o iniciou não volte a produzir-se, pois para além da vivência da diversidade podemos ter também a da tolerância.” (GADAMER, 1994:185)

Somos em suma feitos de retalhos procedentes dos contactos com os outros e das nossas relações com eles e quanto mais denso e intenso é o intercâmbio com os outros, mais rica será a subjectividade individual e o próprio ‘eu’ de cada um e é assim que se cria a sociedade e assim se constroem os indivíduos.

E esta diversidade faz não só que sejamos diferentes em relação aos outros, mas também em relação a nós próprios, ao longo do decurso do chamado tempo biográfico, dado que ambas as variações constituem a fonte primordial da diversidade humana, antes mesmo que se possa falar da diversidade entre conjuntos de indivíduos, que é precisamente aquilo a que se pretende aludir quando hoje nos referimos à *diversidade cultural*.

Se nos lembrarmos de Montaigne, e prefaciando o seu pensamento, podíamos partir da ideia de que encontramos tantas diferenças em nós mesmos como as que podemos encontrar entre nós e os outros, dado que somos plurais por dentro, individualmente, porque bebemos da pluralidade exterior.

Logo há diversidade exterior porque cada um é único, ainda que possamos ter traços partilhados em comum com os outros, configurando dessa maneira, agrupamentos culturais à volta desses traços que não anulam a radical idiossincrasia pessoal. Somos únicos e, ao mesmo tempo, somos semelhantes aos outros porque, ainda que partilhemos características com eles, possuímo-las de forma singular. A peculiaridade e especificidade da individualidade são a primeira causa da *diversidade cultural*.

2.7.3. A GLOBALIZAÇÃO CULTURAL E AS SUAS VIRTUALIDADES

A globalização cultural é uma condição inerente à permanência das culturas e à sua dinâmica histórica, que se tornam mais evidentes quando se fala das civilizações como grandes, extensos e duradouros conglomerados culturais que foram património de numerosos povos. Radicalmente cada indivíduo é uma unidade de subjectivação cultural singular que, para além de se assemelhar a um *outro genérico* pela aculturação, acaba por incorporar a cultura de forma idiossincrática.

“ Não há que temer a globalização cultural pelo seu poder em arrasar as diferenças, já que a aprendizagem, que é a condição necessária para que os sujeitos partilhem e dêem existência à cultura, introduz a viabilidade ou heterogeneidade entre os indivíduos. Quando um número cada vez maior de indivíduos se integra numa cultura ocorrem inúmeras e variadíssimas formas de se apropriar dela. E o mesmo acontece com a integração de culturas: a universalização dos processos civilizacionais sobre os indivíduos no seio de culturas mais globais e a conversão das mesmas em conglomerados internamente mais heterogêneos, aumentando os matizes dos referidos processos.” (ELIAS, 1989:470)

Tão normal é essa partilha como o é a singularidade da assimilação idiossincrática. Os diferentes indivíduos nunca são *assimilados* de forma idêntica e daí não se gerarem, pois, significados totalmente coincidentes neles, embora aquilo que é partilhado perdure como algo estável.

“A cultura é um dos meios universais inventados pelo Ocidente e sempre teve a conotação de ser algo variado, em contraste com outras ideias universais, como a da ciência ou liberdade, pois há culturas no plural, e há diversidade em cada uma delas.” (HELLER, 1998:232)

A globalização cultural pode ser entendida como o processo e o resultado da mestiçagem que ocorre na cultura como consequência das constantes adaptações ao nível das suas informações, saberes e formas de comportamento que os indivíduos executam, quando se ligam ou comunicam uns com os outros, ou com as suas obras e tradições.

“Não faz sentido essencializar uma determinada cultura quando dela fazem inclusivamente parte as suas reacções perante outras, facto que demonstra a sua dimensão problemática.” (AUGÉ, 1994:57)

O conceito de multiculturalidade pode ser perspectivado a partir de duas acepções:

- Uma, como constatação da existência da diversidade cultural, o que viria a ser uma forma de chamar a atenção sobre um dado tipo de pluralidade;

- A outra, que pretende dar uma ideia de que existe uma certa ordem e uma sistemática diferenciação ou separação entre culturas, às quais se pressupõe uma coerência interna que as distingue umas das outras, defendendo o valor de se fazer respeitar cada uma delas num contexto de relativismo susceptível de tolerar a autonomia e a independência das mesmas.

A partir deste segundo marco conceptual, a globalização pode ser entendida como uma espécie de confrontação na qual *todos* os que são culturalmente débeis perdem, enquanto os fortes ganham, dando lugar ao domínio de umas culturas sobre as outras, dado que assim, em certo sentido, essa confrontação existe tal com existe uma lógica de domínio nestes processos, dado que a globalização não ocorre à margem das relações de poder entre as pessoas, os grupos, os países ou qualquer outra das esferas nas quais ocorre a relação cultural.

A mistura cultural, por ser uma realidade localizada num espaço concreto, e ser própria dos territórios fronteiriços ressalta hoje para o interior de cada território, de cada país e de cada cultura.

“A globalização poderia ser assim adequadamente entendida como um processo caótico de amálgamas que não está unificado, nem centralizado, e que não segue uma determinada ordem, nem tem um destino previsível, como provam os numerosos casos de sincretismo cultural actuais e através da história.”
(WATERS, 1995:125)

“De acordo com a teoria da adaptação transcultural, os sujeitos são sistemas abertos no seio dos quais ocorrem intercâmbios de cultura como consequência dos contactos mantidos com os outros.” (KIM, 1988:18)

Como efeito dessas transacções, têm lugar processos de adaptação e de acomodação constantes nos indivíduos que aumentam a complexidade do seu mundo interior, embora continuem a manter uma espécie de *coerência móvel* no esquema da sua ‘identidade’ que perdura, ainda que mude constantemente. Este modelo explicativo é parecido com o que propõe a *teoria piagetiana* do desenvolvimento da inteligência.

“ O sujeito reequilibra constantemente os seus esquemas para abordar o mundo graças às adaptações que o obrigam à assimilação de novas situações que se lhe apresentam na vida e para as quais de nada lhe servem os seus pensamentos anteriores.” (PIAGET, 1983:78)

Para os europeus toda a cultura é uma simbiose de culturas dado que as fronteiras não são bem delimitadas, e por isso somos necessariamente seres interculturais, dado que não nos é possível escapar da *impureza cultural* porque é algo nosso que faz parte da nossa génese, e a mestiçagem entre o próprio e o que é o resultado de outros é condição nossa e das culturas.

É uma força histórica pois, “ a acção cultural, a configuração e reconfiguração das identidades realiza-se nas zonas de contacto, seguindo as fronteiras interculturais de nações, povos e lugares. A permanência e a pureza afirmam-se – criativa e violentamente – contra as forças históricas de movimento e contaminação.” (CLIFFORD, 1999:18)

Este processo não é novidade, pois foi uma constante que se acelerou e desencadeou de forma vertiginosa para a cultura europeia no fim do Século XV, acelerando-se a partir do Século XIX como consequência do desenvolvimento das comunicações. As novas tecnologias da comunicação não iniciam processos novos no Século XX, mas persistem numa dinâmica que já vem muito detrás e que, com elas, se vê impulsionada.

“É pois uma consequência ou um passo mais na direcção marcada pelos processos de modernização. O que é realmente novo é entendê-lo assim e conceber-nos a todos como formando parte do mesmo processo, isto é, sabermos-nos dentro dele.” (GIDDENS e LASH, 1993:109)

O que é realmente novo é entender e conceber-nos a todos como formando parte do mesmo e sabermos-nos dentro dele. “Constitui assim uma característica da cultura que se alimenta de projectos que se desenvolvem à escala mundial.” (DOLLFUS, 1999:101)

O fenómeno da globalização está inexoravelmente unido à facilidade de interligação entre os grandes pólos da população que no último século se concentraram em algumas regiões estratégicas do planeta e desta forma a mundialização instala-se sobre uma dinâmica basicamente histórica e é um processo no qual os focos de influência tendem a especializar-se numa transferência marcada por fortes desigualdades.

Assim esta acepção da globalização que se torna a mais utilizada distingue-se por ser um fenómeno de extensão de uma cultura por força das relações de intercâmbio entre culturas.

“Na época actual da globalização entendida como a capacidade de uma sociedade e, especificamente, de uma economia, de funcionar como uma unidade de tempo real e à escala de todo o planeta, as novas tecnologias da comunicação e o transporte permitem relações e comunicação à distância entre lugares distantes no espaço e no tempo.” (BECK, 1998:160)

E este intercâmbio cultural é um facto ao qual não escapou nenhuma cultura ou civilização, dado que “a interculturalidade faz parte de todas as culturas pelo facto de assimilar sempre algo a partir dos outros mediante a sua observação ou conhecimento”. (CASTELLS, 1998:38)

E estes intercâmbios produzem-se devido à interdependência entre as sociedades e os diversos grupos culturais, dado que “a falta de interesse pelos outros não é um sinal de força mas sim de debilidade, tal como o é a pretensão de se isolar, pois quanto mais madura é uma cultura, tornando-se progressivamente mais reflexiva, mais se concebe a si mesma como uma forma de vida que se abre às outras e se deixa contagiar por elas.” (SAVATER, 1995:10-19)

A globalização torna-se assim como modelo para perceber e pensar a cultura, o mundo e os seus problemas, dado que “para pensar localmente há que pensar globalmente, assim como para pensar globalmente há que saber pensar localmente.” (MORIN, 2000:31)

O que se faz ou se pensa num canto do planeta acaba sempre por afectar de alguma forma todo o mundo, pois estabelece-se sempre uma dialéctica entre o local e o universal, entre a própria cultura de cada um de nós e as características que se generalizam com a globalização.

“Os problemas mais graves que temos também têm uma dimensão mundial: contaminação e desigualdades entre os povos e ninguém pode ignorar esta transformação a que nos conduziu a modernidade, pois cada cultura encara-se como relativa, e cada um de nós sabe que existe ao lado de outros, mesmo que, em certos casos, a sua presença não tenha grande importância para nós.” (GIDDENS, 1995:35)

2.7.4. O DIREITO À DIFERENÇA CULTURAL

O direito à diferença cultural não pode ser o apelo à defesa de uma pureza da própria cultura e específica face à dos outros.

Assim, nem pode tão-pouco tentar evitar “estes fenómenos da globalização, porque contribuem de forma espontânea para a mudança e diversificação que são inerentes às culturas vivas, de forma tão natural como é o facto de terem uma certa especificidade própria. E, entrar em contacto com os outros não implica necessariamente perder a identidade, nem renunciar ao que nos é próprio, embora seja motivo para rever a visão acerca daquilo que nos caracteriza.” (SACRISTAN, 2003:111)

Não há cultura que seja uniforme nem compacta, já que no seu seio existem normalmente tendências contraditórias que pugnam por indicar a direcção do seu progresso, ou seja, o impulso para mudar provém da própria natureza humana.

“Na sociedade ocidental uma das características excelentes da modernidade cultural é a mudança de sentido das necessidades dos seres humanos e a geração de outras novas, o que nos leva a dizer que as nossas sociedades são *insatisfeitas*, à beira da mudança permanente. As culturas sucedem-se umas às outras e não há modo de regressar a uma anterior sem ser através da viagem nostálgica que apenas está aberta ao indivíduo simples.” (HELLER, 1998:163-232)

“Para que as diferenças culturais sejam respeitadas, seria conveniente aceitar o multiculturalismo como ponto de partida para os indivíduos com culturas diferenciadas sejam também eles respeitados, mantendo a comunicação aberta entre si, organizando-se a vida na sociedade multicultural em torno do duplo princípio da emancipação e comunicação.” (TOURAINÉ, 1997:187)

Globalização cultural não significa inevitavelmente destruição ou substituição cultural, mas é também partilhar, ter modelos de referência comuns, aspirações sentidas com os outros, e a possibilidade de que a própria tradição cultural seja avaliada a partir de outros pontos de vista, e evoluir ao ser interpretada de outra forma, pois a condição antropológica do nosso mundo é inevitavelmente esta, “o que devemos reivindicar para procurar compreendê-lo (refere-se ao mundo actual) é o facto de que o mundo contemporâneo já está unificado a ser plural, o facto de que os mundos que o constituem são heterogéneos embora estejam relacionados entre si.” (AUGÉ, 1998:124)

A educação escolarizada não é senão uma força de extensão cultural globalizadora, exercida de forma premeditada, transformando todos os indivíduos que a ela assistem em participantes das culturas.

As Escolas são assim os agentes provocadores de vínculos sociais de carácter simbólico que colaboram para cimentar as bases de entendimento entre os seres humanos. O seu poder socializador reside na capacidade de *englobar* ou de incluir os alunos numa dada tradição cultural.

A Escola foi e poderá continuar a ser um agente modernizador se aumentar as referências culturais de quem a frequenta, dado que é um agente que literalmente aumenta a cultura, globaliza conteúdos e contribui para esse processo de civilização, homogeneizador e natural, de forma a expandir conteúdos culturais para quem não os tem é exercer inevitavelmente a *violência simbólica* de que falavam Bourdieu e Passeron na sua teoria da *reprodução*, “numa relação de comunicação que se realiza através da acção difusa ou sistemática de um grupo educado, da família ou das instituições escolares.” (BOURDIEU e PASSERON, 1977:45)

E tal, porque toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica, assim como uma imposição, por um poder arbitrário de uma arbitrariedade cultural. Sabendo as reacções contraditórias que provoca, queremos ver metaforicamente no fenómeno globalizador possibilidades para a abertura da experiência humana à aprendizagem e educação, num mundo que se caracteriza pela disponibilidade de recursos de informação cultural, mas não de igualdade no acesso à mesma.

Como há diferentes formas de imaginar a globalização, podemos esperar que ela aconteça e fazer, com que seja de forma, a que nos possa libertar e não destruir, pois a condição globalizada ou mundial do nosso planeta exige um enfoque diferente do ensino, porque o mundo comprime-se para a consciência, torna-se notícia na sua totalidade e aumentam os intercâmbios ao mesmo tempo que desordena e manifesta a sua diversidade e se reestruturam as relações sociais.

2.8. A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL – OUTROS SABERES E OUTRAS LINGUAGENS

A educação multicultural defende como exigência básica o ter de se construir uma revisão das relações entre a Escola, o currículo e a sociedade, pois esta insere-se num panorama marcado por diferentes projectos que discutem os valores educativos com diferentes olhares. Assim, a luta pela inclusão do diferente e o respeito e o diálogo com outras linguagens não podem ser vivenciadas a partir de postulados oficiais, mas terá de ser, outrossim, a consequência de uma nova mudança na postura pedagógica docente.

A educação e mormente a multicultural está na moda, e por isso na praça pública, bem como as relações de género e as representações diferentes e diversas da realidade são vistas como possibilidades de se compreender a teia de relações que envolvem a Escola.

Assim, a dimensão cultural torna-se um factor necessário à construção de práticas pedagógicas mais democráticas e porque não mais liberais de molde a contribuir para novas posturas dos Professores perante a multiplicidade de referências presentes no quotidiano escolar.

O papel da cultura na vida dos ‘sujeitos’ tem sido considerada importante não só pelos educadores e demais cientistas sociais, porque os movimentos também têm de se organizar politicamente em torno do eixo da dimensão cultural, e esta tem sido concebida como necessária para se construir um processo de luta pelos direitos sociais, de criação de identidades e bem assim como essencial para promover o diálogo entre a Escola e a sociedade, abrindo possibilidades para se construir um currículo virado para a emancipação da própria cultura.

Os grupos oprimidos precisam de ganhar *vez* e *voz* na sociedade à medida que o seu léxico e as suas intenções são escutadas, porque a diversidade e a liberdade devem fazer parte da democracia e ainda-mais a multiculturalidade deve constituir-se em bandeira de luta em prol de novos direitos de cidadania.

É, pois, crescente o número dos excluídos, dos *esfarrapados do mundo*, como a eles se referia Paulo Freire, dado que para se enfrentarem os problemas quotidianos de forma colectiva é necessário conhecer o saber do grupo social e daí construir-se uma educação multicultural que faça parte de um projecto ético, político, cultural e pedagógico onde estão implicadas e imbricadas as relações de poder em torno do eixo de uma mudança mais cambiante com o século que ora começamos.

Os seres humanos são percebidos na sua totalidade e no seu sentimento de incompletude em permanente diálogo com o mundo e reconhece-se a opressão como imposição político-económica, ideológica e cultural de ‘alguns’ sobre os ‘outros’.

Enfatiza-se a necessidade de mobilização de grandes esforços para a construção de uma nova cultura que se contraponha ao obscurantismo e à alienação social e que proponha uma reforma da educação em função das aspirações da grande maioria, com a eliminação do analfabetismo, o desenvolvimento das artes e a disseminação cultural entre os povos.

Assim, “a multiculturalidade necessita de se articular nos pressupostos da emancipação onde é necessário ouvir e incluir as representações do desigual e do diferente, mas também é imprescindível que tal seja vivenciado na busca por integrar *democracia, crítica e criação colectiva*.” (SAUL, 1998:53)

Uma pedagogia voltada para as culturas silenciadas não é um projecto exclusivo da pós-modernidade, pois muitos princípios da modernidade ainda não foram cumpridos e o obscurantismo e os irracionalismos ainda não foram superados, não se cumpriu à igualdade, nem o conhecimento tem servido plenamente ao desenvolvimento dos indivíduos.

Pode-se constatar uma crise dos ideais clássicos, principalmente em tempos de globalização, mas o projecto de emancipação ainda não se esgotou. Ainda há que percorrer muito caminho em busca da igualdade e a Escola é fundamental neste sentido quando não utiliza os mecanismos de repressão e vivência na interacção cultural como princípio de liberdade e autonomia.

Não se pode exigir que a Escola seja o principal instrumento para combater a desigualdade, pois as diferenças estão situadas na origem social dos grupos e a Escola discrimina e repudia a contracultura e as culturas populares. O entendimento da multiculturalidade crítica visiona-se na perspectiva de um ensino multicultural como consequência dos movimentos para com os Direitos Civis e perante uma liberdade gerada num momento em que a grande parcela da sociedade reivindica poder político e melhor economia para todos. McCARTHY (1994:15) “reafirma tal assertiva ao assinalar que os conflitos, os contactos e as interacções entre diversas culturas e grupos étnicos foram significativos para se reorientar o olhar sobre a educação multicultural.”

Os autores críticos ressaltam que “a tentativa de aproximação dos saberes deve-se realizar em paralelismo com as lutas do plano económico e político, articuladas em torno do reconhecimento de *identidades*, tais como o movimento dos negros, dos homossexuais, das mulheres e os movimentos da terceira idade.” (GIROUX, 1999:44)

“A educação multicultural é uma realidade complexa, com diversos matizes e não pode ser entendida como um *modismo*, um elenco de ‘coisas’ que devem ser acrescentadas à educação, mas que deve ser realizada numa perspectiva de buscar a implementação do pluralismo e da diversidade em todas as propostas através das profundas raízes culturais da sociedade.” (McLAREN, 1999:97)

Por isso, é necessário partir de um conceito mais aberto e amplo de cultura onde a diversidade e a multiplicidade sejam a base de apoio.

Multiculturalidade não é um conceito unitário, pelo contrário, é bastante complexo dado que assume numa variedade de crenças, políticas e práticas em educação que por sua vez, pretendem prover a educação de uma vasta gama de conhecimentos e práticas numa sociedade com diferentes padrões linguísticos, culturais e multirraciais.

Assim, a multiculturalidade constitui-se num campo com diferentes perspectivas de análise que possibilitam abordar a sua compreensão. A perspectiva multicultural não procura reinventar as práticas pedagógicas, mas acima de tudo, reorientar o currículo de forma que possa ser revisto o papel da Escola e as suas relações com a comunidade.

SÍNTESE

O lugar do multiculturalismo situa-se nas correntes migratórias para o hemisfério norte, lugar onde se situa também a herança colonial dos países do sul. A ‘globalização’ estabelece um link entre o global e o local e este fenómeno é colocado pelos processos globalizantes que estabelecem que o local seja o marco físico do global na sua tradução lógica. A educação dos nossos tempos adquire o *status* de gestora de um novo cidadão instruído e competitivo, o cidadão do mundo conforme os preceitos da globalização.

O entendimento e o funcionamento de uma sociedade multicultural é algo de complexo e de multidimensional, e esta complexidade também é adensada nas análises realizadas e de como decifrar e entender o seu próprio ‘significado’. Na educação multicultural abordada por Banks, partindo da interligação de cinco dimensões, analisamos a integração de conteúdo, o processo de construção do conhecimento, a pedagogia da igualdade, a redução do preconceito e centralizamos o pluralismo cultural como o cerne do entendimento dessa mesma educação. Nas análises de Garcia e Granados que centralizam o ‘*pluralismo cultural*’ abordamos o fulcro do entendimento da educação multicultural. O estudo do carácter complexo das relações culturais na vida institucional das organizações sociais segundo McCarthy, leva-nos ao pressuposto de em vez de tratarmos os grupos minoritários como entidades homogêneas, estas devem assinalar, quais os interesses, as necessidades e os desejos contraditórios que informam a conduta educativa e a política das minorias.

Kincheloe e Steinberg no entanto percebem que a pedagogia de um multiculturalismo teórico significa reflectir sobre os múltiplos mecanismos de articulação das pressões raciais, de classe social e de género que se produzem e reproduzem através da construção de conhecimentos, valores e identidades na vastidão social que nos envolve. A educação escolar desempenha, por norma, uma função aliada ao desenvolvimento social onde as diferenças são um factor de igualdade, ou seja, um factor de inclusão onde a igualdade é apoiada numa cidadania diferenciada. Atender pois à diversidade implica uma abertura da Escola à Comunidade e ao mundo, para que as atitudes e posturas docentes sejam indispensáveis. Esta dimensão curricular implica a superação das discriminações, preconceitos e racismos, para que a relação Escola-Comunidade pressuponha uma lógica similar. Nesta conjugação de factores, a formação pressupõe uma viragem cultural e social nas mentalidades docentes, discentes e do desenvolvimento escolar, porque a Escola na sua relação com a diversidade cultural passou a ser contemplada como uma entidade autónoma.

CAPÍTULO III

A ANÁLISE DA INFÂNCIA EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

*Não devemos explicar nada a uma criança,
só é preciso maravilhá-la.*

Marina Tsevetseva

INTRODUÇÃO

Neste primeiro momento analisaremos numa perspectiva teórica algumas das questões directamente relacionadas com o papel da cultura na construção da identidade, olhando também para a sua produção e para a importância do tempo e do espaço, como factores fundamentais de unidade e diversidade da cultura e os respectivos contrastes sociais e culturais e a sua etnicidade, bem entendido, numa perspectiva de análise sobre os diversos contextos da sociedade com o multiculturalismo percebido como fenómeno de diversidade cultural.

A matriz cultural olhada numa perspectiva dinâmica, interactiva os homens e os grupos, através das diversas práticas culturais, a organizarem, produzirem e reproduzirem a sua identidade individual e colectiva e a darem expressão aos seus valores e práticas comportamentais.

Assim, salientamos a importância do tempo e do espaço como factores fundamentais de unidade e diversidade da cultura como elemento privilegiado da sua própria dinâmica em sociedade. Só então, no momento seguinte, tentaremos a abordagem teórica sobre o fenómeno da etnicidade e dos seus contrastes culturais e sociais daí decorrentes. Já no final mas ainda dentro deste contexto traremos à colação o problema do multiculturalismo, entendido como fenómeno de diversidade cultural e étnica englobante da sociedade como um todo.

3.1. FUNDAMENTOS PARA UMA ANÁLISE CULTURAL DA IDENTIDADE

Desde a expansão Portugal passou a ser sítio de ‘muitas e desvairadas gentes’. O nosso país, a partir dos anos 60, sofreu o incremento de diversos fluxos migrantes mas é depois na década seguinte que os fluxos migratórios dos países africanos de expressão portuguesa se fazem sentir, principalmente em direcção aos grandes centros urbanos.

Inicialmente “esta migração corresponde à necessidade de importação de mão-de-obra e posteriormente ao processo de independência dos novos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP’s) tendo provocado, ao nível do tecido social, transformações socioculturais significativas, pelo que os conceitos de ‘identidade social’ e ‘etnicidade’ constituíram um novo ponto de interesse e referência para algumas áreas do saber.”
(BASTOS e BASTOS, 1999:16-17)

Ao analisarmos os dados retrabalhados pelo (I.N.E.) Instituto Nacional de Estatística, relativamente ao Censo de 2008, verificamos que o número de africanos (PALOP’s) residentes em Portugal é de 33.437 para um total de 106.565 de estrangeiros residentes, o que atinge um valor percentual de 31,4 %.

Assim, o incremento dos fluxos migratórios dos países africanos provocou transformações socioculturais significativas ao nível do tecido social, pelo que julgamos oportuno fazer uma simples e breve reflexão sobre os conceitos de identidade e etnicidade, para melhor compreensão dos conteúdos.

A identidade é um organizador psicossociológico, sócio-histórico e político complexo, na medida em que se processa tanto ao nível transpessoal e ao nível político, das relações internacionais, e decorre tanto de processos de identidade subjectiva e de auto-atribuição, como de variados processos de identificação objectivante e de hetero-atribuição que frequentemente descoincidem.

Sem querermos entrar numa reflexão demasiado aprofundada sobre a definição de alguns conceitos atrás referidos, por considerarmos que a presente análise se circunscreve a um plano mais restrito e dentro de uma área diversa, julgamos contudo que a identidade é um sistema complexo que se processa a vários níveis, decorrendo tanto de processos de *identificação subjectiva*, como de processos de *identificação objectivante*.

“Em opinião bem destacada, podemos dizer que a identidade étnica pode ser definida genericamente, como uma identidade sócio-histórica reconstruída em diáspora, referenciada a uma *pátria de origem distante ou perdida* e, sobretudo, a uma genealogia vivida como minoritária, no interior de um estado multi-étnico, identidade essa que é mantida por um duplo processo de aculturação antagonista, mais ou menos agonístico, o qual impede a dissolução cultural da minoria, por assimilação indiferenciada, na maioria nacional.”
(BASTOS e BASTOS, 1999:12).

Ainda segundo estes autores, tal identidade étnica não se forma apenas por relação a fronteiras ou por auto e hetero-atribuições de traços culturais, mas também “em relação a representações geneológicas. Esta metaforização baseada na família e no parentesco, no qual a biologia popular da reprodução se encontra envolvida, é percebida pelos actores como algo de palpável e de real na medida em que passa através de ascendentes, colaterais e descendentes, que são pessoas concretas, e se funda em relação de famílias e de parentesco (...)”.
(Roosens, 1936, in BASTOS e BASTOS, 1999:18).

Julgamos assim que a identidade individual e colectiva se afirma, não só na pertença imediata a um grupo determinado, mas também por um conjunto de elementos que ligam os indivíduos à sua parentela real e mítica e que dão a uma cultura a sua identidade singular.

Portugal constitui-se, como é sabido, em meados do século XII e adquiriu as suas actuais fronteiras em finais do século XIII. Judeus e ciganos constituem-se, desde o início da nacionalidade, como as duas principais minorias étnicas, sobre as quais virão a incidir éditos de expulsão durante a 2ª. Dinastia “Joanina” – que lado a lado com os ‘mouros’, que vieram a realizar uma primeira integração na população portuguesa, transcendendo a estratégia de inviabilização realizada pelos judeus não-integrados bem como a estratégia de aculturação antagonista mantida até aos nossos dias pelos ciganos.

O processo de descolonização iniciado traumáticamente com a tomada do Estado Português da Índia e, posteriormente, com a emergência dos movimentos africanos de libertação, que terminaram após o 25 de Abril, conduziu à exponenciação dos movimentos migratórios para Portugal de naturais das Ex-Colónias e de milhares de portugueses da Índia Portuguesa provenientes de Goa, Diu e do Enclave de Nagar-a-Vellih e principalmente de Damão.

Estes portugueses originários das Ex-Colónias situam-se numa coordenada de difícil enquadramento dado que adquiriram a cidadania portuguesa muito antes do 25 de Abril. Assim, dentro do estatuto português da altura, esta era a maneira de tratar os cidadãos das Ex-Províncias Ultramarinas fora do estatuto anterior da Lei do Indigenato, e terem *de jus* direito à nacionalidade portuguesa sem necessidade de naturalização como também já fora o caso do Estado Português da Índia.

3.1.1. A MATRIZ CULTURAL E A SUA PROBLEMÁTICA

Consideramos que a problemática cultural, constitui também um tema fundamental da análise dos sistemas e das práticas simbólicas, “podendo ser tratada na sua dupla vertente, ao nível da construção de sistema simbólico e a nível da vivência concreta da prática quotidiana. Estes dois níveis referem-se à modalidade de estruturação da realidade nas quais se inscrevem e têm sentido as experiências concretas em que se organizam as representações sociais e culturais. No primeiro sentido privilegiam-se as análises em termos de sentido e de símbolo e o estudo ideológico das reproduções, das estruturas e dos sistemas simbólicos. Já numa segunda vertente privilegia-se a organização e a vivência concreta e quotidiana de uma colectividade ou sociedade.” (GONÇALVES, 1992:115)

Daqui resulta a simbolização estruturada e estruturante da cultura. Por isso entendemos que a cultura, pela sua mobilidade e fluidez, “deve ser analisada como processo e como criação e não apenas nas estruturas que a desnaturam e congelam, porque não se contém nos limites do quadro formal, institucionalizado e constrangente das suas estruturas.” (BALANDIER, 1988:237-249)

A cultura assume-se como totalidade social mais vasta que a própria sociedade pois “na sua evolução arrasta consigo o valor e transforma-o em outros valores mesclando a cultura popular e o engajamento erudito num todo regional e/ou nacional que por vezes as políticas de educação não conseguem moldar segundo os cânones de ocasião.” (BERNARDI, 1982:24-25)

Numa sociedade de confiança, como a portuguesa, a liberdade de pensamento é um meio fundamental de vivência humana e de sobrevivência individual e colectiva, dado que é pelo pensamento socialmente partilhado que os indivíduos, os grupos e as comunidades se desenvolvem e o progresso floresce.

Daí que a mente e o coração dos homens não podem subsistir pela coacção do medo e pela coerção, sem que se lhes roube o seu bem mais precioso – a liberdade. A nossa liberdade física poderá ser ou estar limitada a qualquer tipo de controlo ou constrangimento e todavia, como expressava musicalmente o cantor português Manuel Freire:

– *“Não há machado que corte a raiz ao pensamento.”*

E então aplica-se o aforismo de que nem sempre o hábito faz o monge, e aquele por vezes aborta a comunidade. Enquanto esta se caracteriza pelo conjunto de sistemas normativos das relações humanas que traduzem e accionam os valores e as interpretações culturais em instituições sociais, aquela abrange não só os sistemas normativos como sistemas de relações sociais, mas também os sistemas de representações, de expressão e acção, através dos quais a totalidade social é apreendida nas características dos comportamentos individuais e das produções artesanais, artísticas, económicas, políticas e religiosas dum grupo ou de uma sociedade.

Neste sentido, a cultura compreende o conjunto, socialmente significativo, dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do poder-fazer, específicos de um grupo ou de uma sociedade, adquiridos por um processo contínuo de assimilação e de inculturação e transmitidos à comunidade.

Daí que, “se a dimensão social se caracteriza pelas instituições e sistemas sociais e pelo processo de integração dos grupos e das sociedades na sociedade global, a dimensão cultural compreende as práticas dos actores sociais, consideradas reveladoras da cultura a que pertencem e do funcionamento das instituições.” (GONÇALVES, 1992:117-118)

A cultura constitui assim um elemento privilegiado na vida de todos os povos e o estudo sobre a variedade e variabilidade cultural constitui uma matéria exaustiva que, em nosso entender, não se enquadra no presente contexto de análise. Todavia, parece-nos de interesse fazer uma pequena abordagem teórica sobre alguns aspectos que, em nossa opinião, demarcam algum conteúdo sobre esta questão.

E, neste contexto, ainda segundo o autor atrás referenciado julgamos oportuno distinguir três níveis de análise:

- O primeiro refere-se às significações objectivas, ou seja, ao aspecto objectivo da realidade cultural, no sentido em que se apresenta como organizada e institucionalizada nas estruturas da ordem estabelecida e das atitudes e dos comportamentos quotidianos.

- O segundo nível é constituído pelas ligações íntimas dos sistemas de relações que associam os actores sociais e as estruturas colectivas, e finalmente ...
- O terceiro nível, formado pelas estruturas subjacentes aos valores fundamentais duma colectividade ou sociedade e aos fenómenos sociais e culturais.

Daí que em cada cultura e em cada sociedade a estruturação e o funcionamento destes três níveis operam-se através de constantes rupturas e descontinuidades. E, estas rupturas e descontinuidades manifestam-se mais claramente no domínio da comunicação, que constitui o fundamento da variedade e da variabilidade cultural. As condições históricas e sociais de produção e reprodução da cultura são extremamente diversificadas. Daí que compreender as diferenças segundo alguns estudiosos constitui uma condição fundamental da unidade cultural, que nem sempre é apreendida na dupla dimensão cultural como *património cultural* e como *processo de criação*.

Se na sua vertente de património cultural, a cultura se identifica com os modelos de comportamento e com a produção da sociedade, constituindo a herança tradicional que caracteriza o indivíduo e a sociedade, bem como os seus modos particulares de viver, de pensar e agir.

Tal já não se verifica como processo de criação, pois a cultura caracteriza-se pela sua *dupla vertente sincrónica e diacrónica*: estruturada como um todo imediato, global e funcional e igualmente estruturante através das suas determinações históricas e sociais, e segundo alguns autores como numa relação de interacções da sociedade institucionalizada com a cultura vivida.

3.1.2. A CULTURA NO SEU SENTIDO TEMPORAL E ESPACIAL

Tanto o tempo como o espaço constituem factores fundamentais da unidade e diversidade da cultura como um elemento privilegiado da própria dinâmica cultural, tanto nas sociedades modernas como nas tradicionais, uma vez que cada cultura estrutura a sua temporalidade através de modelos específicos de relações intraculturais e interculturais complexas, por isso a *estrutura do tempo* não é um dado da natureza, mas *uma construção sócio-cultural*. E para sintetizarmos lembramo-nos do que Einstein disse em certa altura, ao fazer a distinção entre passado, presente e futuro, dado que é apenas uma ilusão, por muito persistente que seja.

O tempo não é nada do que parece pois não corre numa única direcção e o futuro existe simultaneamente com o passado. Entendemos assim que o tempo é constituído em função do papel que cada cultura lhe atribui em relação aos projectos específicos e desta atitude resultam, muitas vezes, conflitos ligados à heterogeneidade das práticas geradoras de ritmos diferentes, e assim a estruturação e a percepção do tempo social, a sua utilização consciente ou inconsciente, a sua comunicação verbal e não verbal pelas palavras e comportamentos são diferentes em todas as sociedades e culturas.

Todavia, parece começar a assistir-se segundo alguns autores a uma nova emergência de estruturação, percepção e apropriação do tempo, nas sociedades industriais e tecnológicas, ligada ao desenvolvimento das estratégias de comunicação. E, outrossim, a novas formas de sociabilidade, no aparecimento de novas estruturas e simbolizações no domínio da estética e da indústria cultural, da economia e da planificação, onde predomina uma nova semântica do tempo. Semântica essa menos caracterizada pela aceleração e pela mudança do que pela reflexibilidade e pelo espectáculo.

Daí que “o tempo de duração ou o tempo heterogéneo, ‘é vivido’ por cada sociedade, à sua maneira, sendo os limites apreendidos de modo diferente.” (GRAZ, 1979:21-45)

E estes limites constituem o horizonte temporal do passado e do futuro, como realização da tomada de consciência duma colectividade em toda a sua especificidade ou de uma sociedade.

Segundo alguns autores, em algumas sociedades é sobretudo o passado e a tradição que reorganizam o presente, já noutras é predominantemente o futuro e a visão projectiva que determina o presente. As simbolizações dos mitos contemporâneos e as funções sociais dos ritos instauram uma nova temporalidade social caracterizada por relações dinâmicas entre a memória histórica do passado, a sua reactivação no presente e os projectos de futuro.

O tempo mítico e o tempo cíclico das origens modelam o novo tempo social da racionalização económica, tecnológica e científica, através das suas características de repetição de trans-historicidade. As categorias temporais (passado e futuro) constituem referências de associação e não de diferenciação, referências pelas quais o passado é compreendido em função de um futuro e reciprocamente, são reguladas pela matriz cultural da sociedade que ignora a distinção analítica entre passado e futuro, porque ambos constituem um sistema contínuo e aberto um ao outro.

Esta abstracção realiza-se nas memórias individuais que relacionam as histórias pessoais e familiares com a memória colectiva na medida em que as vivências quotidianas geram novas simbolizações. E ainda assim, porque os indivíduos fazem o seu percurso de vida segundo os valores, os modelos e os códigos que consciente ou inconscientemente, os orientam e o retorno ao passado, sobretudo na sua dimensão de transmissão da memória cultural e da produção e reprodução da consciência das identidades culturais é hoje um facto. A memória só funciona quando apoiada no espaço e no corpo.

No espaço como lugar de marcas do passado, a dinâmica corporal, associada a rituais religiosos e profanos, dão a estrutura coerente ao imaginário colectivo. A multiplicidade, a variedade e a variabilidade dos tempos sociais foram amplamente desenvolvidos sobretudo por Georges Gurvitch, “pois o tempo da continuidade e da longa duração, o tempo da descontinuidade ou o tempo da surpresa, o tempo irregular ou da incerteza, o tempo cíclico ou o tempo místico e mítico, o tempo atrasado em relação a si próprio, o tempo adiantado em relação a si próprio ou o tempo das efervescências e inovações colectivas, o tempo da alternância entre o atraso e o avanço e, por último, o tempo explosivo dos actos de criação.” (GONÇALVES, 1992:138)

Através destes oito tempos sociais sempre divergentes e muitas vezes contraditórios, desenrolou-se, em termos dicotómicos e com clivagens culturais extremas, o quotidiano social e o imaginário colectivo das diferentes sociedades. A estruturação e a percepção do espaço constituem, igualmente, um factor fundamental da unidade e da diversidade cultural e é um elemento privilegiado da dinâmica de qualquer cultura.

O espaço não se reduz à distribuição física, como espaço físico, porque é um elemento estruturante das relações sociais e das práticas culturais dos diversos actores sociais com posições diferenciadas e com diferentes capacidades de acção sobre o espaço e sobre a vida social, daí que “a análise do espaço na tríplice vertente da sua concepção, percepção e vivência, associa, em interacção com as formas, as três dimensões fundamentais, a saber:

- » A prática do espaço,
- » A sua representação, e
- » O espaço de representação.”

(LEFEBVRE, 1974:50)

Assim, se o espaço constitui um factor determinante de transformações económicas, históricas, técnicas e morfológicas, os seus efeitos devem ser analisados em interacção com a estrutura social e com os modelos de comportamento e com os diversos actores sociais. A estrutura espacial está ligada à pluralidade de actores cuja posição social e cultural conduz a práticas sociais antagónicas dentro do mesmo espaço: por outras palavras, a estrutura espacial está ligada à pluralidade de actores com práticas diferentes e com capacidades desiguais de estratégia.

Defende-se, por isso, que a análise do espaço não pode ser dissociada da análise em termos de estrutura social, porque esta supõe oposições de interesse, contradições e complexidades; assim, a uma mesma organização espacial e a um mesmo modelo cultural correspondem efeitos opostos de sentido, segundo a posição social dos indivíduos e dos grupos, dando mais possibilidades a uns do que a outros.

O espaço não se reduz à distribuição de objectos com os quais se mantêm relações, ele é sobretudo um elemento estruturante das relações sociais e das práticas dos actores sociais. O espaço social constitui uma parte integrante da vida quotidiana, no qual as relações sociais estão ligadas não apenas à produção, mas também à apropriação dos bens, e desta complementaridade e convergência emerge um novo paradigma do espaço e novos tipos de necessidade, em que interioridade e exterioridade se interpenetram.

Desta forma o espaço socialmente estruturado é, simultaneamente, significação, percepção e representação e as perspectivas e estratégias de inovação social e de desenvolvimento integrado, devem conceber-se a partir das diferentes simbolizações das práticas sociais do espaço e em relação ao espaço tendo em consideração os modelos culturais dominantes. As práticas sociais resultam de uma vontade de redefinição de um universo individual numa combinatória social, a cultural global, não se apresentando apenas como o resultado de uma acção autónoma de mudanças técnicas ou morfológicas.

Assim, por exemplo, a forma espacial da casa não é, simplesmente, o resultado de factores físicos ou de qualquer factor causal único, mas é a consequência dum conjunto de factores socioculturais, como há muito tempo se visualiza e que a religião e a visão cosmológica, a família, as relações sociais, a concepção duma imagem e de sistema de valores, entre outros nos trazem até agora. A diversidade de definições do espaço está associada à diversidade dos seus modos de utilização e à diversidade de actores sociais. Esta diversidade aumenta à medida que surgem novos interesses para o espaço.

Face às considerações reflectidas, julgamos que o sentido de espaço constitui um factor fundamental de transformações económicas, sociais e culturais. Daí que, emerge uma certeza de que os seus efeitos devam ser analisados em situação com a estrutura social e com os modelos de comportamento dos actores sociais. A pertença a espaços concretos e a organização destes mesmos espaços constituem um elemento importante do poder e da capacidade de intervenção dos diversos actores sociais e dos seus modelos culturais na organização e reprodução das suas identidades.

3.1.3. A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE ADENTRO DAS SINCRONIAS SOCIAIS

Consideramos que a vida quotidiana é uma realidade interpretada pelos sujeitos e subjectivamente dotada de sentido de modo a formar um mundo coerente. Continuamente, o indivíduo classifica e ordena os objectos para que possa organizar o tempo e o espaço em que se move e encontrar referências possibilitadoras de acção e interacção que constituem a sua vida quotidiana.

A interacção é objectivada pela linguagem, por códigos linguísticos, que são, ao mesmo tempo, resultado do grupo a que pertencem e da forma como é reconhecido pelo meio. Assim, segundo alguns pensadores as referências que o indivíduo constrói, enquanto sujeito social, orientam o seu presente, sendo este vector resultado de uma trajectória enquadrada por tempos e espaços específicos, tempo estruturado, ao mesmo tempo que é estruturante de um futuro mais ou menos próximo. É nesta dialéctica, entre representação individual do mundo real e as construções simbólicas dos outros, as quais constituem a mesma realidade da vida quotidiana, que se desenham, em nossa opinião, semelhanças e diferenças entre actores sociais e se definem as identidades.

Julgamos que o processo de categorização social a partir do qual os indivíduos classificam e são classificados segundo critérios de diferenciação em relação aos outros, e de semelhança, em relação aos que têm as mesmas características ou atitudes é concomitante com a construção das representações sociais.

Estas constituem um conjunto articulado de categorias que fornecem ao indivíduo um modelo descritivo de uma determinada estrutura de relações sociais.

“Assim a representação social passa a ter um carácter preditivo, já que quem apresentar determinadas características automaticamente pertencerá a outro grupo, isto segundo alguns autores. A representação social fornece assim, aos indivíduos ou grupos, a capacidade de, por um lado, interpretar a realidade e, por outro a de agir, ou seja, de orientar os comportamentos. Neste contexto as representações não são entidades externas aos indivíduos que se apropriam deles e os instrumentalizam.” (SAINT-MAURICE, 1997:113)

Assim as representações constroem-se socialmente e são o resultado correlativo de identidades sociais, a que também não são alheias as próprias construções simbólicas, ou seja, a representação social é ao mesmo tempo causa e efeito de identidades sociais. Embora saibamos não ser fácil acordar um quadro conceptual que situe a questão das identidades e representações, sem que se caia em ambiguidades e terrenos movediços, não menos difícil se torna a sua operacionalização.

Depois, por parte dos actores sociais, a verbalização de dimensões tão simbólicas quanto interiores, como foram aquelas que serviram de objecto empírico ao nosso trabalho. E sobretudo porque estamos em presença de um universo infantil em que o discurso muitas vezes é carregado de afectividade, emoções, ambiguidades e contradições, reforça ordens de dificuldades acrescidas. Todavia julgamos de interesse o recurso às considerações sobre a produção social de identidade reflectidas por José Madureira Pinto e referenciadas na *Revista Crítica de Ciências Sociais*.

Sem no entanto enveredarmos por uma análise exaustiva, “por considerarmos que o nosso propósito se situa num quadro mais genérico de considerações, em que a adopção do conceito de identidade pela sociologia e pelas ciências da educação não pode senão assumir e reforçar a vocação eminentemente relacional (portanto, não essencialista) que ele já tem (ou também tem) no quadro problemático da psicologia.” (PINTO, 1991:222)

Trata-se de levar a sério, a este propósito, experimentadas orientações metodológicas como a que convida a explicar o social em termos sociais ou a que impele, contrariando soluções de facilidade, a equacionar quaisquer fenómenos sociais em função de totalidades e processos globais em que se inserem.

Na óptica do “eixo das sincronias sociais”, segundo diversos autores a produção das identidades sociais implica uma imbricação de dois processos:

- O processo pela qual os actores sociais se integram em conjuntos mais vastos, de pertença ou de referência, com eles se fundindo de modo tendencial (processo de identificação), e
- O processo através do qual os agentes tendem a autonomizar-se e a diferenciar-se socialmente, fixando em relação a outros, distâncias e fronteiras mais ou menos rígidas (processos de identização).

Estas ideias são baseadas em expressões de Pierre Tap retiradas da obra que coordenou sob o título “*Introduction*” in *Identités Collectives et Changement Sociaux*, Toulouse:Privat (TAP, 1986)

Dado que assim é importante não se perder nunca de vista que as identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e por exclusão, por intermédio de práticas de confirmação e de práticas de distinção classistas e estatutárias, e que todo este processo, feito de complementaridade, contradições e lutas, não pode senão conduzir numa lógica de jogo de espelhos, a identidades impuras, sincréticas e ambivalentes.

Na óptica do ‘eixo das diacronias’ a construção das identidades alimenta-se de trajectos sociais incorporados nos agentes, da posição ocupada por estes na estrutura social (na medida em que ele determina e configura contextos de sociabilidade e de socialização duráveis) e dos projectos que, em função das coordenadas estruturais antes referidas, são socialmente formuláveis em cada momento.

A convivência de diversas culturas no mesmo espaço educativo favorece que o Professor se interesse pelo tema da identidade cultural. Nestes momentos um grande desafio da educação é ajudar a construir a identidade individual e colectiva num contexto multicultural. Para conseguir este objectivo o professorado deve conhecer qual é a identidade cultural dos seus educandos e o que fazer para favorecer a sua construção de uma forma aberta e sã.

Neste momento analisa-se o como realizar o diagnóstico da identidade individual e colectiva, pois para ele apresentam-se diferentes estudos, uns que se centram em identificar os componentes psicossociais que configuram a construção da identidade cultural e outros que nos aproximam do processo do seu desenvolvimento.

Assim, facilita-se ao professorado orientações e estratégias didácticas para apoiar a construção da identidade. (Cfr. PINTO, 1991:220)

Existem muitos aspectos que esta definição que compartilhamos nos comunicam que as culturas não são estáticas, inamovíveis, fechadas ... e além disso seria impensável que uma sociedade caracterizada pela comunicação, se mantenha e aí possam sobreviver as culturas sem um processo de constante transformação.

Observamos que todas as culturas, em todas as partes do mundo, têm um processo de decomposição das mesmas, ou uma mudança, e assim vemos como perante esta situação surge com força o conceito de *identidade*.

TOURAINÉ (1998:75) explica-o “indicando que no mundo actual a grande tendência não é a comunicação intercultural senão a própria separação de culturas, esquecendo cada um deles os processos de comunicação e potenciando os de afirmação.” Esta situação leva a reforçar em todos os lugares do planeta o sentimento de pertença de um grupo frente aos ‘*outros*’.

A identidade é um fenómeno que surge da dialéctica entre o indivíduo e os outros grupos culturais, pois ‘*sem os outros não há necessidade de nos definirmos*’, “pois (...) a sociedade e a educação devem procurar a integração dos diferentes grupos que nela participam, e essa integração é um processo adaptativo que as pessoas e os grupos encontram na sociedade plural.” (SORIANO, 2004:188)

Parece-nos assim que o fenómeno de produção da identidade é um fenómeno extremamente complexo na medida em que a sua análise pressupõe um conjunto de elementos. Segundo diversos pensadores, nem sempre fáceis e possíveis de detectar, para encontrar o fundamento directo da identidade social, ora na situação de classe dos agentes, ora em processos de passiva aprendizagem de papéis sociais pelos sujeitos-actores, ora em misteriosas predisposições para fixar e auto-gerir finalidades e destinos colectivos.

3.2 OS CONTRASTES SOCIAIS NA SOCIEDADE DE ACOLHIMENTO

Apesar da imigração ser um fenómeno relativamente recente em Portugal e por isso não estarem ainda claramente desenhadas as tendências de evolução e se ocorrer aquilo que é experiência comum nos países europeus que tiveram o pico da imigração nos anos 60, ou seja, a permanência e o enraizamento dos imigrantes para além do que estava nos seus projectos iniciais.

Projectos esses em que “ (...) a consolidação da sua identidade de Luso-Africanos pela via da obtenção da nacionalidade e o que ela pode significar em termos de integração na sociedade portuguesa.” (MACHADO, 1994:122)

Julgamos estar na presença de uma questão extremamente delicada, cujos contornos de solução se encontram ainda em aberto e longe de uma política que proporcione contributos positivos para as partes em análise. A necessidade de mão-de-obra colocada pela necessidade de concretização dos grandes projectos de obras públicas, com maior incidência na (A.M.L.) Área Metropolitana de Lisboa e a dependência estrutural deste sector estratégico da economia portuguesa face aos trabalhadores estrangeiros, faz admitir que a situação dos imigrantes não só se manterá como provavelmente tenderá a aumentar.

Aliás, muito recentemente assistimos à discussão e aprovação na Assembleia da República da nova Lei sobre imigração, visando precisamente a necessidade de mão-de-obra para a concretização de grandes projectos nacionais, com o acréscimo de trabalho especializado para a realização em Portugal do Euro/2004. E o que este acontecimento traduziu em matéria de construção civil, são aspectos importantes a ter em conta no contexto da presente análise.

Sabemos que o prolongamento do tempo de residência em Portugal tem efeitos diferentes para os imigrantes e os seus descendentes. Se para os primeiros se trata apenas de adiar o projecto de regresso, para os segundos trata-se da consolidação de um projecto de não-regresso.

O conceito de regresso, sobretudo para os descendentes de imigrantes nem sequer se aplica, na medida em que muitos deles nasceram em Portugal. Por exemplo no Ano Lectivo de 2007/8, estavam inscritas, só no 1º. Ciclo do Ensino Básico, mais de 13.000 crianças das comunidades originárias dos PALOP's, com destaque para as de origem cabo-verdianas, que representavam mais de metade desse universo.”

(Dados do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural do Ministério da Educação)

No que respeita aos descendentes de imigrantes, a maioria deles já nascidos em Portugal, segundo dados da emigração, a posse actual ou de curto prazo da nacionalidade portuguesa não é a única, nem mesmo a mais importante, linha de construção social da categoria dos novos luso-africanos.

O que é em suma fundamental é a sua história de vida passar-se no contexto da sociedade portuguesa, e não no das sociedades de origem dos seus pais, pois isso não significa que para eles essa não seja uma referência positiva e até unificadora, mas segundo bastantes intervenientes não é uma experiência vivida.

Num estudo realizado na área da Grande Lisboa, sobre “os sectores mais desfavorecidos das diversas minorias étnicas, mostra que os jovens até aos 24 anos que já deixaram de estudar:

- 64 % não completaram a escolaridade obrigatória;
- 25 % não completaram mais do que esse grau,
- 11 % o ultrapassaram.”

(COSTA e PIMENTA, 1991:202)

Se recorrermos, ainda uma vez mais, a um modelo de contrastes para definir a etnicidade, podemos dizer, então que os filhos de imigrantes apresentam um nível de contrastes culturais com a população portuguesa muito menor do que a dos seus pais. Uma das questões que nos parece de interesse é a que se relaciona com a miscigenação dada a mesclagem dos alunos com valores e interesses diversos. A presença duradoura, na sociedade “portuguesa” de acolhimento leva a uma alteração e desenvolvimento dessas minorias étnicas visando a tomada de outros recursos e até de alguns “tipismos” na forma básica do linguajar e do raciocínio de alguns “falantes”. Acontece mesmo que aqueles se vão diluindo e misturando ainda mais com os “portugueses” dando quase sem querer, de novo início ao que o saudoso Gilberto Freire nos dizia na década de 60 quando nos falava de “Tropicalismo”. Se este contraste se acentuar, reproduzindo ou mesmo agravando a condição social dos seus pais, aqueles que hoje estão nas margens poderão amanhã estar no centro da etnicidade politizada, onde não se deixarão de envolver também, não só alguns dos primeiros luso-africanos como até mesmo portugueses.

Por razões variadas, e tendo em atenção os trajectos percorridos, muitos desses africanos, segundo alguns pensadores lusitanos não se podem considerar, nem se consideram a si próprios – emigrantes. E é então, aqui, que se começa a configurar o que se chama de novos luso-africanos, aqueles que nasceram e/ou cresceram em Portugal e aos quais se chama erroneamente “imigrantes de segunda geração” e onde se visualizam traços de outra presença. Seja qual for a importância que é dada ao fenómeno da etnicidade torna-se saliente que as desiguais oportunidades de ultrapassar os mecanismos de selecção do sistema de ensino os tornam assim mais propensos ao desemprego e a uma certa marginalidade, que por via de autodefesa se evidencia no uso ainda um tudonada ‘classista’ ao se utilizar o crioulo em vez do português.

Dada a nossa ‘interioridade’ sobre o assunto e sem nos querermos centrar numa análise mais detalhada sobre as diversas vertentes que envolvem e dão expressão ao fenómeno da etnicidade, por se considerar que a presente análise se situa num plano mais genérico de intenções.

Será entretanto de interesse referir que estas novas gerações se constituem basicamente por crianças, que se encontram ainda a frequentar o sistema de ensino obrigatório. Estas crianças não têm um trajecto ‘imigrante’ e a maior parte nem sequer conhece o país de origem dos seus pais, dado que nasceram e/ou foram enquadrados numa sociedade de acolhimento e sofrem a influência poderosa de contextos como a ‘Escola’ e de todos os outros meios que os circundam e a sua cultura e ‘modus operandi’ constitui-se e desenrola-se num espaço fechado de reprodução da ‘cultura de origem’.

3.2.1. OS CONTRASTES CULTURAIS E A SUBJECTIVAÇÃO DA CULTURA

A circulação dos conteúdos de uma dada cultura entre os indivíduos e os grupos não é arbitrária, assim como também não o é para a educação, pois encontra-se submetida a determinadas regras e dado que não ensinamos, nem aprendemos qualquer coisa ao acaso, nem tão-pouco o fazemos de qualquer maneira.

A circulação dos conteúdos culturais está submetida a certos padrões que os distribuem entre os indivíduos de acordo com as orientações de um modelo complexo. As sociedades abertas permitem a tomada de decisões acerca da cultura a que é possível aceder, uma vez que estes dispõem de certas competências culturais e dominam determinadas aptidões. A partir da análise de cultura e da forma como esta se entende, conseguem-se extrair os seus princípios e a comunicação e difusão da experiência ou do conhecimento. A aprendizagem da cultura nos ambientes escolares está bastante condicionada por uma regulamentação que destaca o facto de obedecer a um projecto e a uma intenção ou fins educativos que dirigem a selecção dos conteúdos. Os processos de subjectivação da cultura dependem obviamente das possibilidades de cada um conforme as capacidades e competências para dominar o mundo dos significados, principalmente a língua e segundo a orientação que os seus interesses lhe proporcionam. Ao olharmos para a infância como um estágio da vida em que se devem ocultar aspectos desagradáveis da sociedade e das relações humanas para aprender com os outros e em que o conhecimento das Escolas seleccionam as formas de aprendizagem que são favorecidas e se encontram mediatizados pela ideia que se tem sobre quem é o sujeito da educação e a sua variabilidade de acordo com as culturas.

Por isso, como dizia um destacado estudioso da psicologia e da pedagogia, “o problema geral a que se resume a educação condensa-se nos seguintes termos: E isto o que tem a ver comigo? ... E eu o que tenho a haver com isto?”. (BRUNER, 1997:115)

A cultura é como um texto disposto a ser lido e ele próprio é a expressão daquilo que os outros conseguiram através das suas capacidades, dado que a sua leitura é moldada pela interactividade de cada um.

3.2.2. O FENÓMENO DA ETNICIDADE COMO PARIDADE DO IDÊNTICO

Aquilo que é relativo ou característico de um grupo cultural ou racial, que define um povo, um grupo ou uma faixa da sociedade toma bastas vezes também o nome de paridade ou qualidade de idêntico, pois por antítese a alteridade, qualidade ou estado do que é o outro vem trazer à colação o fortalecimento das identidades culturais. A identidade está directamente ligada à alteridade, por isso quando dizemos *nós* desunimo-nos dos *outros* e quando apelamos a estes, singularizamo-los como diferentes de nós.

O conhecimento do outro e o de si estão inter-relacionados e quando o outro diferente está agora mais perto de nós (nas nossas sociedades actuais) temos consciência de que os que vivem ao nosso lado são sempre diferentes, porque a identidade e as atitudes referentes à alteridade constituem um problema evidente na vida quotidiana e nas relações diárias, por isso o termo diverso transforma em ‘diversas’ sociedades o aspecto de ‘discordante’.

Se a cultura e cada um de nós somos produtos da mestiçagem e da hibridação, então este será o referente indicado para introduzir na educação identidades culturais, para podermos assim compreender e não exaltar ou engrandecer, enfim aproximar e não separar. São estes pois os critérios para um programa educativo que tem como referência a identidade, pois a educação pode incutir um sentido de orgulho legítimo por aquilo que representa a própria cultura.

Do peso que se atribuir à identidade cultural, assim como de deveres a respeitar pela educação, depende a validade para contribuir para a criação de comunidades de maior ou menor dimensão, de mais lata ou reduzida variedade de referências. E tudo isto representa mais um teste à indeterminação da cultura e às características psicológicas dos sujeitos, isto é, jamais se estabelece uma estratégia dos próprios sujeitos, dado que não se produz uma relação inequívoca e automática entre cultura e identidade.

Daí que “isto não é, em suma, um guia necessário e vinculativo para estabelecer uma determinada estratégia política ou para assumir como referência daquilo que é o bom julgamento, como forma de se ver e ver os outros, pode ser também um modo inadequado de se olhar.” (GITLIN, 1999:135)

A igualdade como critério de avaliação de qualquer estratégia tem sido uma referência essencial na educação, entendida como um direito de todos e quando se parte da ideia de homogeneidade cultural, da unidade universal de cultura, como requisito da justiça na educação.

3.2.3. O MULTICULTURALISMO E A GESTÃO DA DIVERSIDADE

A Multiculturalidade não é um fenómeno social novo, no entanto tomou uma nova acuidade no mundo moderno devido ao renascimento do racismo na Europa, à nova evolução política da aldeia global e aos novos e complexos fluxos migratórios. Não restam dúvidas que, de entre as grandes transformações do mundo moderno, a diversidade étnico-cultural e o Multiculturalismo são dos traços mais marcantes.

A tese multiculturalista aceita e legitima a especificidade cultural e social das minorias étnicas “acreditando que indivíduos e grupos podem estar plenamente integrados numa sociedade sem perderem a sua especificidade e atribuindo ao Estado um papel muito importante na construção do modelo.” (MARQUES, 2003:7).

Muitos autores, de forma directa ou indirecta, trataram do tema do Multiculturalismo, e de entre eles ressalta Charles Taylor, filósofo canadiano e professor de ciências políticas. Na sua ‘teoria do reconhecimento’ Taylor, “defende que os diferentes movimentos minoritários vivem uma permanente luta pelo seu reconhecimento e este condiciona a sua identidade.” (TAYLOR, 1992:45)

O indivíduo e o grupo recompõem a imagem sobre si próprios e exigem respeito dos outros e pelos outros, e assim torna-se importante que cada indivíduo se esforce por se definir por si mesmo, para melhor compreender quem é, longe de influências externas dominantes, afirmando-se aqui uma política da diferença que se suporta no princípio de uma dignidade universal.

Por isso, “o modelo Multicultural inclui o respeito pela diferença em simultâneo com a assunção de metas comuns e a salvaguarda das liberdades fundamentais”. (MARQUES, 2003:17)

Conforme refere *Levi-Strauss*, “ a diversidade das culturas humanas atrás, á volta e à frente de cada um de nós é a única exigência que poderemos fazer para valorizar o seu lugar. Assim a criatividade para cada indivíduo, que se realize sob as formas de cada um e que este dê a sua contribuição e generosidade aos outros.” (PERES, 1999:35)

No que refere à realidade étnico-cultural, Portugal tem sofrido nas últimas décadas alterações importantes. Em 30 anos, Portugal passou a ter que gerir uma diversidade étnico-cultural dentro das suas fronteiras e precisou de se adaptar – e continua a precisar – a esta nova configuração. Portugal, sem ter deixado de ser um país de emigração, passou também a ser um país de imigração, o que o transforma numa realidade multicultural, para cujas solicitações e exigências as diversas instituições, a começar “ab início” pela Escola, têm de encontrar as respostas adequadas.

Salientamos, como medida política que julgamos positiva, no âmbito do Ministério da Educação, o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural com o objectivo de desenvolver junto de todas as escolas do país, acções de vária ordem visando a valorização da diversidade das culturas pelas escolas, o desenvolvimento nos grupos minoritários e majoritários da compreensão das diferenças culturais e da capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes.

Em presença do cenário, resultante da fixação em Portugal de muitas famílias de imigrantes, originários sobretudo dos PALOP's, julgamos que os jovens luso-africanos poderão estar numa situação de dupla cultura mal integrada, dado o aumento do fluxo de imigrantes originários das Ex-Colónias portuguesas.

Os imigrantes em Portugal, como noutros contextos, visam a inclusão, não o fechamento ou o enquistamento.

Tal como afirma Margarida Marques no I Congresso de Imigração em Portugal (Lisboa, 2003) “a ideologia da diversidade mostra como, na sociedade Portuguesa, as narrativas nacionais dominantes vão cedendo o passo a perspectivas menos exclusivas. (...) No que respeita à construção das sociedades cosmopolitas que resultam das migrações, as fecundações cruzadas podem enriquecer, sem necessariamente retirar brilho às heranças nacionais.”

Por outro lado, a referência ao mundo da Escola, instituição que representa para eles a face visível da sociedade de acolhimento, nem sempre traduz uma expressão positiva. Assim, estas crianças, poderão estar entre duas culturas, mas longe de qualquer uma delas. Neste cenário, as redes de sociabilidade juvenil e os grupos de amigos poderão representar uma referência positiva na construção da sua identidade cultural.

Entendemos que a educação multicultural não poderá ser um processo institucionalizado e definitivo, encerrando as crianças a modelos de cultura que se julguem serem os delas, mas deverá obedecer a projectos adequados e mutáveis, por isso complexos, onde se deve ter presente que a construção social das identidades é um processo eminentemente relacional em que predomina a *sobreposição de pertenças* e referências diversas.

Daí que o multiculturalismo pode levantar uma questão fundamental que pode ser dominada por uma concepção essencialista das identidades, ou seja, da imagem de uma pluralidade de minorias étnicas, totalmente demarcadas umas das outras e da cultura de acolhimento, com graus elevados de cristalização cultural interna, de forma que cada criança pertença a um só universo de referência – ‘a sua minoria’ – adentro da maioria circundante. Podemos argumentar que as culturas humanas são formas de vida e produtos evolutivos naturais do crescimento.

Cada um tem o seu próprio lugar no vasto esquema das coisas e possui um valor intrínseco independentemente de qualquer valor que as suas tradições possam ter para as outras culturas. Assim, e nesta óptica, é instrutivo notar a emergência de uma política do reconhecimento com a política da diferença e do multiculturalismo para que todas as culturas recebam o reconhecimento de igual valor.

Em 1992, no México, a UNESCO realizou uma Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, onde foram abordadas diversas questões como a importância da identidade cultural dos povos e dos grupos sociais, como, também, a importância da consciência de uma nova era de pluralismo cultural e do multiculturalismo. O multiculturalismo poderá ser definido enquanto expressão de ‘vários estilos de vida, valores e sistemas de crenças’ dos quais resulta a ideia de pluralismo cultural, e assim, se as migrações fazem parte da sociedade moderna, a diversidade cultural propaga-se pelo mundo, tornando-o cada vez mais multicultural e plural. Se cada vez mais o multiculturalismo é uma realidade das sociedades modernas, o caso português não foge à regra.

Julgamos que o Multicultural é a própria constatação da diversidade cultural num determinado espaço e como referem Luíza Cortesão e Natércia Alves Pacheco (*in* Tavares), “a compreensão das suas especificidades, enquanto – intercultural – é visto como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através da interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo.” (TAVARES, 1998:114-115)

Havendo mais do que uma cultura presente numa sociedade, a interculturalidade será o processo de comunicação entre os indivíduos. A interculturalidade não diz pois respeito, apenas, aos emigrantes e a pedagogia intercultural não se refere, unicamente, às crianças.

Segundo palavras dum destacado intelectual francês, “para além do problema da diversidade cultural e do multiculturalismo, passando pelo respeito pela diferença, será também necessário e urgente, aceitá-los e reconhecê-los.” (TOURAINÉ, 1998:36)

Racistas democráticos são aqueles cidadãos e cidadãs que reconhecem as regras democráticas para o seu grupo de iguais e excluem os demais. Não se analisa o verdadeiro problema das emigrações e imigrações, do estabelecimento de comunidades étnicas que não aceitem as leis estabelecidas. Segundo alguns estudiosos as respostas sociais tingem-se de corporativismo, de obsessão pela defesa física do território, de defesa dos direitos adquiridos, que acabam por se converter, facilmente, em privilégios. Mas, por cima de tudo, a cultura é uma necessidade intrínseca ao Homem, dele dependem todas as variáveis das suas relações para com os outros e a sociedade, bem como para si próprio. A igualdade moderna nunca soube lidar igualitariamente com a diferença. Por isso, brancos e negros, homens e mulheres, nunca foram iguais, mesmo quando uns e outros eram igualmente operários. Há pois, que substituir o princípio da igualdade moderna por um princípio multicultural de igualdade e de diferença. Podemos formulá-lo da seguinte forma:

“ Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza.

Temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. “

(CORSARO, 1997:21)

Face ao exposto, verificamos algumas preocupações, na abordagem da problemática sobre multiculturalismo, dado que o reconhecimento de uma diversidade cultural será, não só, o caminhar que as sociedades têm vindo a revelar, como também, um reconhecimento mútuo em forma de dignidade e respeito pela diversidade que nos cerca.

As dimensões pessoais de identidade – ser-se espirituoso, prudente e atencioso – não se manifestam tipicamente da mesma maneira que as dimensões colectivas. Estas, fornecem aquilo a que poderíamos chamar de guiões: narrativas que as pessoas podem usar para planearem as suas vidas e contar as suas histórias.

Na nossa sociedade, ser-se espirituoso não tem a ver, assim, com o guião relativo a ‘*espirituosidade*’ dado que se exige que a cor da pele e o corpo sejam tratados como dimensões pessoais do ser. A multiculturalidade no que diz respeito a determinadas diferenças é por assim dizer um processo de ensino-aprendizagem que assume as tarefas de organizar, harmonizar e dar coerência a essa mesma diversidade, daí que “a multiculturalidade não é um fenómeno social novo. Torna-se sim como que uma preocupação devido à impregnação do que se prevê no renascer do racismo na Europa, nas reivindicações culturais das minorias étnicas e no reconhecimento de carácter integral que reclamam os povos indígenas. A multiculturalidade já se encontrava presente na colorida polietnicidade que se apreciava nas cidades da antiguidade, onde confluíam mercados e grupos humanos de origens geográficas e povos diferentes.” (SALVO, 2001:8)

As diferenças que levam consigo um novo direito social, novas lutas de classes em zonas de independência e que no fundo vêm difundir novas exportações de ideias viabilizam uma globalização que transporta consigo uma maior consciência das diferenças entre identidades culturais, seja porque se difundem nos meios de comunicação de massas, ou se incorporam no novo imaginário político, ou se intensificam nas ondas migratórias, ou seja porque há culturas que reagem violentamente perante a expansão da ‘*cultura-mundial*’ e geram novos tipos de conflitos nos campos da afirmação cultural e dos direitos da diferença.

Desta forma, “o segredo do êxito, ou melhor, o motor da sua actuação é a multiculturalidade, este encontro entre culturas, entendendo-se mutuamente, observando-se reciprocamente e conhecendo-se cada vez melhor, que corresponde a um encontro cultural e a uma harmonização das relações humanas”. (CID, 2002:3)

O factor linguístico vem definir e compartimentar o cimento da interculturalidade dado que é um dos maiores bens deixado às gerações futuras, pois para além da manutenção do idioma ser um importante elo da identidade é também um dos seus principais suportes culturais, de força persuasiva e de expressão de dignidade e orgulho.

3.2.4. SOCIEDADES DESENVOLVIDAS E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Em anexo a este conjunto de mutações emerge nas sociedades desenvolvidas, a educação multicultural, segundo alguns pensadores hoje em dia com mais força por duas razões:

- A primeira, dado o aumento da emigração, e
- A segunda dado o baixo índice de natalidade dos povos de origem destas grandes cidades.

O mercado cria assim uma nova pauta, influenciando principalmente na educação pública, impondo-se um novo diagnóstico e visão curricular, transformando/flexibilizando o realizado até agora.

Por vezes, em Portugal, o migrante baliza-se em termos e por termos com o emigrante, dado que o avolumar integracionista não é o melhor dada a baixa escolaridade nacional em presença, agora cada vez menos desde a nossa adesão à União Europeia e com a nova base curricular do ensino – mas não vão longe os tempos em que o emigrante português – principalmente na Europa, se assemelhava à massiva imigração africana dos fins do milénio.

Desde a perspectiva das relações entre multiculturalismo e educação estudadas por diversos pedagogos podem-se considerar algumas tipologias de enquadramento que só são possíveis quando duas ou mais culturas se manifestam e se fundem dentro de uma mesma nação, como são os casos de Cabo Verde e de Angola.

Desta forma, o conceito de multiculturalidade encontra-se ligado a três correntes ideológicas que são:

1. *Pluralismo Cultural,*
2. *Assimilacionista e*
3. *Interculturalidade,*

dentro de cada Escola ou numa mesma Nação.

A multiculturalidade que significa reconhecer a existência, o valor e a autonomia das diferentes culturas existentes. O multiculturalismo que leva ao reconhecimento da diversidade na aceitação dos princípios de igualdade e/ou de diferença e que é a aceitação total da diversidade cultural (linguística, social, religiosa).

Assim mesmo, o interculturalismo segundo alguns autores que significa compreender um processo de mudança, pela sua dinâmica tanto *interna* (evolução, conflito), como *externa* (imitação, competência) e que se rege pelos princípios da *igualdade*, da *diferença* e da *interação positiva* – relações inter-étnicas e inter-religiosas.

“Sob a óptica do multiculturalismo crítico, o reconhecimento do *Outro* tem um significado mais complexo e profundo. Respeito pelo *Outro*, não admite força, violência ou dominação; admite sim o diálogo, o reconhecimento e a negociação das diferenças. Aprender a conviver significa respeito e abertura para relações com jogos de linguagem que representam uma heterogeneidade muito grande de elementos sociais, políticos e culturais. O *aprender a conviver* diz respeito portanto à habilidade pessoal de permitir a aproximação e não o afastamento do *Outro*, através do interesse, da escuta, do diálogo, da empatia por formas alternativas de vida, tendo sempre por base que o envolvimento com a diferença tornou-se um pré-requisito da vida democrática na globalização pós-moderna.” (SIQUEIRA, 2003)

A nossa vivência nestes tempos conturbados de hoje passa por transformações profundas provocando sensações e desejos contraditórios e ao mesmo tempo de insegurança e medo no aporte à construção de um mundo diferente, mas mais humano e solidário, por forma à realização da verdadeira sociedade democrática e igualitária.

Deste modo, a interculturalidade como base de um desenvolvimento multicultural, propõe a construção dos conhecimentos como intercâmbio de comunicação e saberes entre culturas diferentes, sugerindo a reflexão de que a vida é complexa e o processo educativo, por vezes, torna-se conservador.

E isto porque a obstinada objecção de que *a cultura não é o problema*, pois deriva da percepção de uma deficiência mais básica no argumento multiculturalista.

Há que distinguir, no entanto, que os processos de segmentação dos quais a sociedade vai adquirindo formas diversas, consolidadas por identidades e sentidos de pertença e também aqueles que se referem a processos de desintegração, dado que na nossa sociedade ambos se encontram em presença.

Nesta vertente não é de admirar que pese embora a educação dos povos e das sociedades em presença se verifique o assumir do problema que abre caminho a uma realidade que sempre temos vivido nas sociedades urbanas.

Sociedades urbanas estas muito complexas, mas que temos lateralizado, o que era diferente e aquilo que apesar de tudo emergia como diferente, se discriminava ou se excluía.

E é esta a reacção atávica do medo ao diferente que surge na exclamação da Ex-Primeira-ministra de Inglaterra, Margaret Thatcher:

“ Odeio a expressão *sociedade multicultural* ”

Dado que ainda há quem pense que uma sociedade multicultural não será nunca uma sociedade unida, ou que tenha o receio, que seja mesmo a sociedade do futuro.

E esta sociedade do futuro é tão real que não devemos descurar que por exemplo o número de imigrantes que chegaram à União Europeia em 2000, foi de 900.000, quase mais 100.000 do que no ano anterior, e a partir desta data estima-se que cerca de 3 milhões de pessoas vivam clandestinamente na U.E. – e quer se queira ou não a Europa comunitária vai necessitar de mais 44 milhões de imigrantes até 2050 para resolver o problema de escassez de mão-de-obra.

Perante tais dados estatísticos só nos resta parar, pensar e escutar o poeta e cantor português António Gedeão :

“ *Aqui me encontro e confundo
Com gente de todo o mundo
Que a todo o mundo pertence.* ”

A atitude positiva perante o outro, com a não-aceitação de posições discriminatórias, intolerantes, intransigentes, racistas ou xenófobas deve ser propiciada na Escola, num clima de igualdade e de respeito pela diferença.

A educação pelos valores do respeito, da tolerância e da solidariedade são o maior instrumento para lutar por uma sociedade mais justa e solidária. E isto porque segundo alguns autores não existe identidade sem um ‘eu’ e um ‘nós’, porque as igualdades e as diferenças são elas que condicionam o próprio sentido de identidade, com construções internas e externas.

E com tudo isto só então agora se pode falar de:

- » Identidade psicológica,
- » Identidade social e
- » Identidade cultural.

A diferenciação da cultura portuguesa por todo o mundo gerou nas culturas indígenas daqueles lugares por onde aportamos e nos estabelecemos uma nova forma de vida social/cultural/geracional, ou seja uma ‘*nova cultura*’ em que o crioulo não se submeteu e outrossim se mesclou dando origem a sociedades como a Caboverdeana e a Brasileira onde se forjaram novos ideais de liberdade e independência.

Ideias estas que deram novos ideais, como é o caso do célebre grito do Ipiranga dado pelo Príncipe Regente de Portugal, D. Pedro, ao criar o Brasil em 7 de Setembro de 1822 – tornando-se o Imperador D. Pedro I – um sinónimo impar de modernismo.

Ao nível da educação, o respeito pela diversidade étnica e cultural, leva-nos a que a educação cívica apoiada na cidadania plena, e expressa perante diferentes realidades sociais e culturais das crianças, dê início à reciprocidade de compreender aquele ...

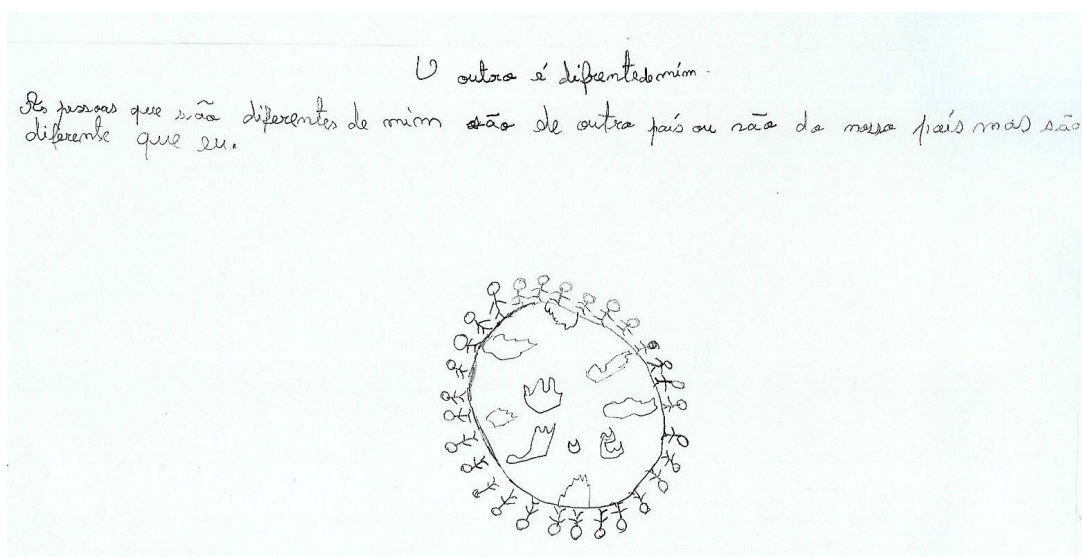
“ O outro que é diferente de ‘*mim*’ “.

- Vide Amostragem da Ilustração e composição sobre este tema.

(Ver Desenhos das Composições 1 a 13)

Ilustração e composição sobre o tema – O outro que é diferente de mim

da turma do ATL – Actividades dos Tempos Livres - “Oficina dos Perlipoipos”, onde efectuei trabalho de pesquisa.



COMPOSIÇÃO - 1

(Constatação da realidade multicultural e diversidade étnica na Escola e no mundo que os rodeia)

O outro é diferente de mim

A Paji é diferente de mim. Primeiro porque o tom de
pele é mais escura. Segundo porque jã é adulta e jã
tem profissão.



COMPOSIÇÃO - 2

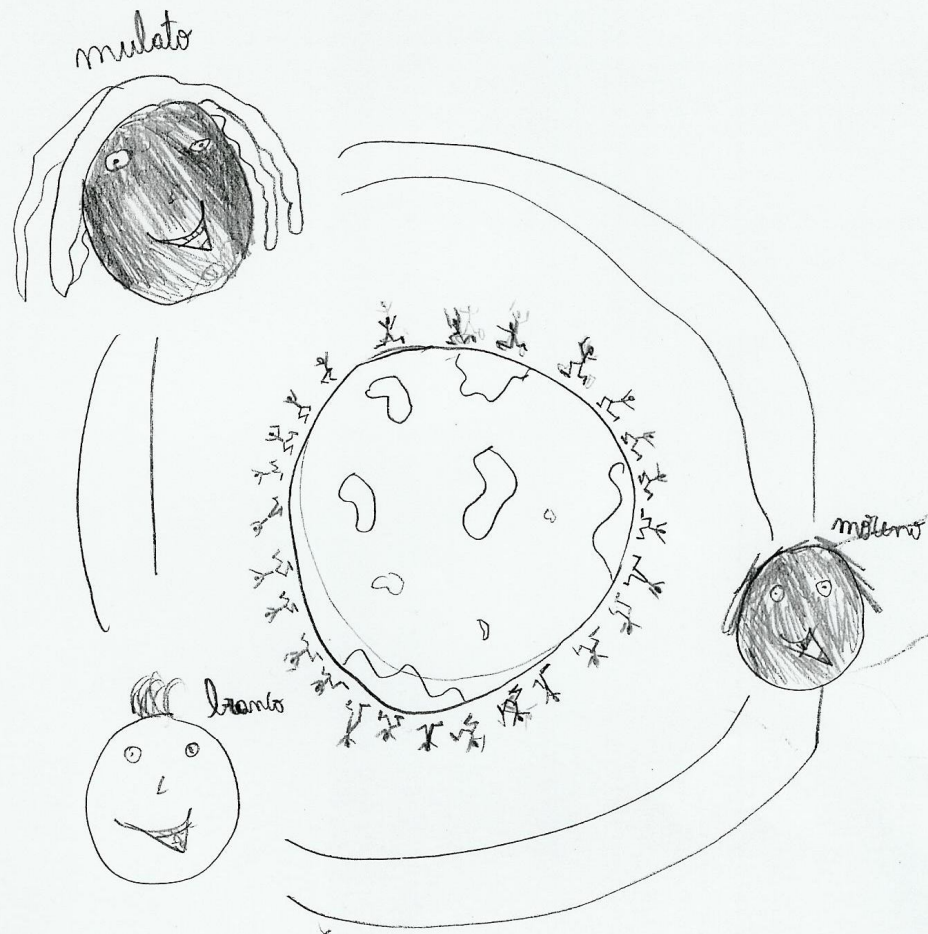
O outro é diferente de mim

Na nossa escola há meninos de outros países então é Dócio que tem a pele mais clara ou mais escura.

Existem pessoas, só porque as outras têm outro tom de pele, outros hábitos, tem outra língua... Isto acontece especialmente com os chineses. Nunca devemos gozar com as pessoas assim porque são pessoas iguais a nós só têm outra pele, ou o cabelo diferente.

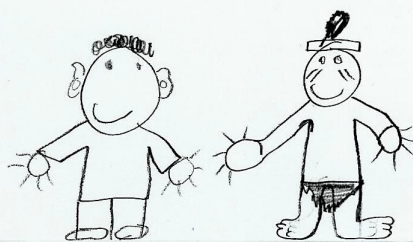


Diferente de mim
As pessoas de todo o mundo ^{que} são todos diferentes por que falam
línguas diferentes por ex: espanhol, italiano e francês e também as
cores podem ser mulato, branco ou moreno mas não interessa por fora.



O outro é diferente de mim

Todas as pessoas são diferentes ninguém é igual, há
pessoas brancas, pretas, malucas, de muitas cores.
As Portuguesas, Africanas falam linguas diferentes, e
são diferentes.



COMPOSIÇÃO – 5

"O outro é diferente de mim"

O Joãozinho diz mal o seu exemplo:
- Lele e tatauga.

Ele usa um penteado muito maluco
Veste-se sempre bem. É muito maluco.



COMPOSIÇÃO - 6

"O outro é diferente de mim"

Eu tenho uma amiga pois é diferente de mim.
Ela gosta do azul e eu do
cor-de-rosa! Ela tem sardas e cabelo castanho
muito clarinho.

Ela é muito desportista pois quer sempre
fazer ginástica, compreende as pessoas e
é boa amiga eu não sou desportista nem
muito mesada como ela.

É boa amiga, tem um nome giro e o nome
de uma flor MARGARIDA.



Compucação

Tu para mim es igual a todo agete por exemplo es igual a mim.



COMPOSIÇÃO - 8

O outro é diferente de mim

Eu só brasea ele é preto
Eles são amarelos e o outro
pode ser vermelho. Eu quando estou doente
sou amarela, Eu quando estou a tossir sou
roxa. E as outras línguas também
não são iguais a mim.



COMPOSIÇÃO - 9

O outro é diferente de mim

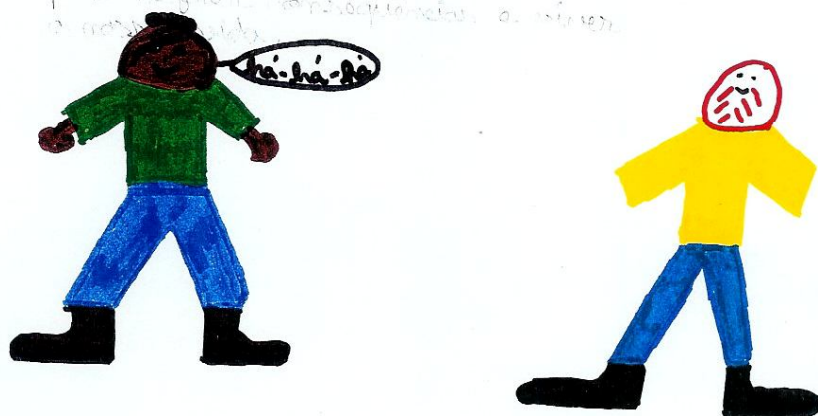
Eu sou diferente dele
ele sou igual a ele
ele é diferente de mim
ele é igual a mim



COMPOSIÇÃO – 10

"O outro é diferente de mim."

Os temas de distinguir-se o outro
é magro ou é gordo, mas seja
como for, não devemos de nos portar
a nível de tocha a gente. Afinal somos
todos humanos e devemos por isso
parar de sofrer. Consequência: a vida
é mais feliz.



COMPOSIÇÃO – 11

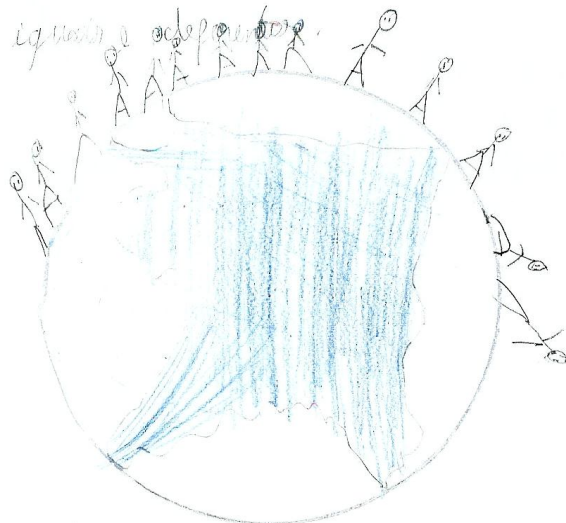
"O outro é diferente de mim"

O João fala ~~um~~ um bocadinho diferente, é inteligente,
veste-se de maneira diferente da minha, faz coisas
diferentes, vive com a avó.



COMPOSIÇÃO - 12

O outro é diferente de mim
Tudo ao redor do mundo são diferentes
mas os ideais são iguais e os pontos.



COMPOSIÇÃO – 13

A possibilidade de ‘leitura’ dos desenhos, enquanto material simbólico, tem relação de dependência com a semelhança visual do objecto representado, assim como com as circunstâncias particulares e os processos que orientaram a sua produção (leia-se ‘nascimento’).

Observando a riqueza de significados que emergem do conjunto de desenhos produzidos pelas crianças deve-se reconhecer que qualquer análise *seria redutora*.

Assim, estes são ilustrativos do tema que nos propusemos estudar e reveladores do meio multicultural em que as crianças habitam e interagem. Daí que tenha nascido nestas sociedades que os portugueses ‘descobriram/criaram’ o “silogismo” de que, eu *não sou* pior *nem quero* ser melhor que tu – eu sou apenas diferente. (Caboverdiano/Angolano/Brasileiro).

E como no dizer do Prof. Doutor Santos Rego orientador desta pesquisa:

“ Sem entrar no que chamaria ‘dramáticas grandezas’ da nossa história ultramarina, a pura realidade bio-antropológica é que nos misturamos, étnica e inclusive linguisticamente falando, até fazer da mestiçagem signo da identidade ibero-americana. Por isso, com o que fomos e somos, portugueses e espanhóis, permita-me o leitor uma pergunta abrupta: a propósito de quê a pouca atenção merecida nos nossos círculos sociais, políticos e académicos pelo tema da multiculturalidade? Toma especial importância nesta dinâmica o fortalecimento da sociedade civil, donde aparece com força própria a necessidade de uma educação para a cidadania responsável e adequadamente predisposta não só à aceitação da diversidade, mas também à sua consideração como elemento de coesão e enriquecimento comunitário. (...) Trata-se de ganhar o futuro aprendendo com a nossa história.”

(SANTOS REGO, 1999:27)

Como diria Fernando Pessoa, ‘*A minha Pátria é a língua portuguesa*’ e é precisamente neste sentido e nesta situação intermédia “que aquilo a que eu chamo as interidentidades do espaço da Língua Portuguesa, essa cultura que se criou e é extremamente rica, cheia de virtualidades, muito mais cosmopolita e universalizante que a cultura que foi possível criar no espaço inglês. Só que, infelizmente, até agora e sempre que nós dizemos isso, corremos o risco de ser considerados apologetas, nacionalistas e pró-colonizadores.”

(SANTOS, 2003).

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI afirma que:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

- Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão;
- Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente;
- Aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas, e finalmente;
- Aprender a ser, a via essencial que integra as três precedentes.

A síntese maior deste conjunto de aprendizagens poderão resumir-se nas palavras de Martin Luther King Jr., prémio Nobel da Paz, assassinado em 1968, ao afirmar que:

- Pode ser verdade que seja impossível decretar a integração por meio da lei, mas pode-se decretar a não-segregação.
- Pode ser verdade que seja impossível legislar sobre moral, mas o comportamento pode ser regulamentado.
- Pode ser verdade que a lei não seja capaz de fazer com que uma pessoa me ame, mas pode impedir-se de me matar.

Para denunciar as desigualdades que moldam esta (des)educação que hoje nos aparece e como diria o Prof. Doutor Santos Rego, orientador desta pesquisa:

“ Não é necessário ser-se corajoso, basta ser-se honesto ”.

E a evolução lembra-nos que na antiga Polis se distinguiram os escravos dos homens livres e nestes havia os cidadãos e os não-cidadãos e a governabilidade dos Estados deixa de se basear numa cultura dominante porque a nova cidadania é pluriétnica, multilinguística e multireligiosa, pois todo o projecto educativo tem de se gerir no plano intercultural.

E assim aparecem as novas urbes constituídas por cidadãos e homens livres que deixam progressivamente de ser mono culturais para serem multiculturais.

Todos estes temas frente à aprendizagem, ao conhecimento e à maneira de ser, de estar e de agir, marcam hoje o campo da ciência, e mais em particular as ciências humanas, sociais e principalmente as da educação.

Na era desta aldeia global em que se tornou o mundo dos nossos dias, com o reaparecimento de fortes grupos étnicos, o fortalecimento dos fundamentalismos, a instantaneidade da informação, a globalização sistemática dos avanços tecnológicos, torna-se urgente que se trate o tema da identidade, incentivando a sua construção de múltiplos significados em todos os vectores da vida quotidiana.

E neste momento relembremos as palavras de Paulo Freire na sua última entrevista a um jornal português quando disse:

“Somos seres da briga, numa vocação de liberdade e responsabilidade.”

E é neste espelhar de um diferente mais igual a si mesmo que a igualdade se exalta sem destrinças de sexo, cor e/ou religião.

E toda esta versatilidade faz-nos lembrar aquele pensamento, cujo autor desconhecemos e que nos dizia nesta forma singela:

O teu Cristo é Judeu, o teu carro japonês, a tua pizza italiana, a tua democracia grega, a tua paella espanhola, o teu café brasileiro, as tuas férias marroquinas, a tua numeração é árabe, as tuas letras latinas ...

E ainda te atreves a dizer que o teu vizinho é estrangeiro?

Assim e tal como se define nos princípios delineados na Conferência Mundial sobre Políticas Culturais:

- *Toda a cultura representa um conjunto de valores.*
- *A afirmação da identidade cultural contribui para a libertação dos povos.*
- *Cada povo e cada comunidade tem o direito a afirmar e preservar o respeito pela sua identidade cultural.*
- *Todas as culturas formam parte do património comum da humanidade.*
- *Identidade cultural e diversidade cultural são indissociáveis.*
- *A humanidade empobrece-se sempre que a identidade e a cultura de cada povo é destruída ou mal entendida.*
- *É preciso reconhecer a paridade na dignidade de todas as culturas.*
- *Onde coexistem tradições diferentes, convivem identidades culturais múltiplas, pois isso é o que constitui a essência do pluralismo cultural.*
- *A comunidade considera um dever velar pela defesa e conservação da identidade cultural de cada povo.*

3.3. *A INFÂNCIA E OS SEUS AGENTES SOCIALIZADORES*

Iremos agora analisar, num primeiro momento a infância como um ‘grupo social particular’ e a criança como um ‘actor social específico’, e num segundo momento abordar algumas reflexões sobre a socialização, como veículo de transmissão da cultura, e o papel da família e da Escola. Partimos assim para uma análise sobre a infância e onde a criança detém a sua própria identidade e representação dos outros enquanto elemento de um todo – a sua comunidade. Segundo alguns pedagogos o meio impõe à criança a sua realidade, mas ela faz dessa realidade o seu terreno de acção e o seu campo de representação.

É nosso objectivo pesquisar e tentar efectuar uma análise da produção da identidade da infância onde esta assume um lugar central e onde desempenha uma categoria social autónoma – a Escola. A produção da identidade na infância assenta na análise do seu mundo, caracterizado pela sua heterogeneidade. Deste modo, a interpretação das culturas infantis não podem ser realizadas num vazio social, e necessitam de se sustentar, segundo bastantes pensadores na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido à vida.

Se só agora se evidencia uma maior preocupação da problemática da infância, ela sempre existiu, mas no entanto, os tempos actuais, introduzem novas circunstâncias e condições à vida das crianças, tal como a questão actual da inserção social da infância. O problema avança desde a exploração infantil, aos meninos de rua, à mão-de-obra infantil, ao racismo, à marginalização.

Neste sentido, houve uma preocupação em desejar ver assegurados os seus direitos, concretizada em 1989 pelas Nações Unidas através dos “Direitos da Criança”, onde foram especificados todos os direitos das crianças e os deveres da sociedade para com elas. Desta forma, estes problemas não ficam assim totalmente cobertos, cabendo à comunidade científica manter um constante e atento olhar para com esta problemática. Importante será analisar que a criança, segundo alguns pedagogos é um actor social sem vícios e imune de certos tipos de categorias complexas que o homem vai adquirindo no percurso da sua vida.

Nas palavras de uma grande pedagoga, “ a criança é assim um receptor bastante atento de todo o mundo que a rodeia, construindo ao mesmo tempo uma visão simples dos vários esquemas complexos de papéis e estruturas.” (MONTESSORI, 1971:17).

Por outro lado, a infância constitui um importante revelador da vida, sendo uma construção social, e iniciando-se segundo alguns a partir de um conjunto de representações e crenças para a qual se estruturam diversos dispositivos de controlo que a instituíram como categoria social própria.

Tal como refere Bob Franklin, “a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de género, classe, etnia e história.” (PINTO e SARMENTO, 1997:17)

Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância, dado que a produção da identidade na infância não surge unicamente de um universo simbólico exclusivo da infância, pois os adultos ‘envolvem e educam’ e penetram nesse mundo através do seu próprio mundo. O meio envolvente desenvolve na construção da entidade e das representações que temos de nós e dos outros, mas também por ter uma função de protecção que necessariamente envolve a criança nesta fase da sua vida.

O problema da infância é sempre bastante mais complexo do que à partida se julga, dado que, segundo alguns penetra com as suas raízes na vida interior; estende-se até nós adultos, para nos sacudir a consciência e renovar-nos. A criança não é um estranho que o adulto pode considerar apenas pelo seu lado exterior com critérios objectivos. A criança constitui o elemento mais importante da vida do adulto – é ela o construtor do adulto, pois mexer com a criança equivale a tocar o ponto mais sensível de um todo que tem raízes no mais ‘remoto passado’ e se dirige para o ‘infinito do futuro’.

Conforme análise de Martine Segalen sobre o estudo de *Alain Norvez*, inserto na sua publicação sobre *Sociologia da Família*, “resume três acontecimentos centrais que marcaram a infância desde o início da década de 60:

- Os progressos contínuos da medicina por parte da saúde da criança;
- A libertação feminina que dispara o desenvolvimento da actividade profissional feminina, e
- Por fim as formas de acolhimento das crianças fora do meio familiar, onde surgem com grande impacto as creches.”

(SEGALEN, 1999:190)

Estas instituições colectivas de acolhimento, embora sujeitas a algumas críticas, contribuem em grande parte para apoiar as mães trabalhadoras e oferecem à criança um meio importante e positivo no que respeita concretamente ao desenvolvimento da sua personalidade.

“O estudo do comportamento da criança deve ser analisado através de uma parceria entre a psicologia e a sociologia da infância. Uma das teorias mais importantes foi a do desenvolvimento intelectual da criança onde Jean Piaget estudou a evolução do conhecimento da criança interligando a biologia com a epistemologia.” (CORSARO, 1997:12)

Segundo a teoria de Jean Piaget, a análise sobre o mundo da infância e a construção do mundo e dos outros por parte da criança não poderá estar isolada da do factor educação e de todas as influências que os adultos exercem sobre as suas vidas. No entanto, essas influências não são a única chave da sua realidade, porque não só são ‘assimiladas’ como ‘incorporadas’. Segundo o pensamento de Jean Piaget não tendo necessidade de socializar o seu pensamento, a criança não tem a preocupação de convencer, nem consequentemente, a necessidade de provar, pelo menos no mesmo grau em que nós o sentimos.

E, assim, acredita-se também que as crianças, logo a partir dos seus primeiros anos de vida interpretam, organizam e usam a informação a partir do meio envolvente, e através dele, constroem as suas concepções (estruturas mentais) do seu psíquico e do mundo social. A noção de estágios que Piaget desenvolveu, surge, tanto para a psicologia como para a sociologia da infância, sendo pois um passo importante.

O desenvolvimento da criança, ou seja, a passagem de estágio para estágio faz-se através de uma noção de equilíbrio. E é esse equilíbrio que Piaget refere, que explica todo o processo de desenvolvimento social e psíquico, onde a criança vai construindo novos parâmetros para a resolução dos problemas que lhe vão surgindo. Rousseau refere-se também à criança não como um adulto em ponto pequeno, mas sim como um indivíduo com as suas necessidades próprias e uma mentalidade adaptada às constantes necessidades.

Para além do avanço considerável que os trabalhos de Piaget proporcionaram ao estudo da criança, Vygotsky (outro teórico construtivista) sublinhou o papel activo da criança salientando que a noção de equilíbrio se desenvolve de maneira diferente da apresentada por Piaget. Ou seja, os conceitos de apropriação, interiorização e reprodução da cultura assumem:

- Num primeiro momento um nível social,
- E em segundo um nível individual.

Do ponto de vista de uma acreditada analista, “o actor social desenvolve todas as suas capacidades psicológicas e sociais através de uma interacção com os sujeitos e depois irá interiorizá-las ao nível individual.”
(SARAMAGO, 1999:11)

Outra teoria sobre “a infância surge na sua análise ao nível relacional, onde se distinguem os vários níveis de complexidade social existentes (tanto de ordem social como psicológica) e procura fazer uma distinção entre as interacções e as relações destes níveis por parte das crianças”. (SCHAFFER, 1996:99)

Todos eles estão reciprocamente conectados entre si e para analisá-los será sempre necessário tomar em conta a sua individualidade em confronto com todos os grupos e participantes onde exista interacção, tal como outros factores importantes como a influência emocional e o contexto sociocultural.

3.3.1. A CRIANÇA COMO ACTOR NO MUNDO SOCIAL

A referência à infância como forma estrutural, segundo certos autores, significa que esta é uma categoria social tal como os grupos etários, as classes sociais ou os géneros sexuais, e neste sentido as crianças são membros da sua infância, ainda que para estas a infância represente um período temporário do seu percurso de vida. Do ponto de vista da sociedade a infância é assim uma categoria estrutural permanente, ainda que os seus membros alterem a continuidade e que a sua natureza e concepção variem temporalmente.

As crianças devem assim ser entendidas como actores no mundo social, podendo analisar-se de que modo as suas condutas constroem, encorajam e têm implicações nos comportamentos sociais dos seus interlocutores e dos adultos em particular. É assim necessário, uma “sociologia da infância que pretenda colocar no centro do seu objecto de estudo o mundo das crianças visto pelas crianças e não uma leitura adulta do mundo infantil”.
(SARAMAGO, 1999:12).

Deste modo, e dentro do contexto do trabalho que desenvolvemos, a análise da identidade na infância pretende olhar a criança enquanto criança, ou seja, na construção da sua própria identidade. Tenhamos em conta, também que “a uma criança oferecem-se numerosas oportunidades de se identificar, de forma mais ou menos experimental, com os hábitos, traços, ocupações e ideias de pessoas reais ou fictícias de ambos os sexos.

Neste sentido certas crises obrigam-na a fazer selecções radicais, e não obstante, a era histórica em que se vive, só lhe oferece um número limitado de modelos socialmente significativos para combinações variáveis de fragmentos de uma identificação.” (ERIKSON, 1976:220)

A utilidade dessas combinações depende da forma em que satisfazem simultaneamente as suas exigências da etapa de maturação do organismo e os hábitos de síntese do ego, pois a criança transforma-se em homem social à medida que vai interiorizando determinadas normas por parte dos seus agentes socializadores e onde o seu comportamento responde a uma série de modelos regulados socialmente, dado que cada etapa da vida define as fronteiras, em que cada representação se articula e adapta aos diversos factores e contextos históricos, sociais, geográficos, biológicos e culturais.

3.3.2. *O PAPEL DA MEMÓRIA SOCIAL E DA MEMÓRIA CULTURAL*

A análise da infância como grupo social particular, onde a criança é protagonista dos mecanismos de construção da sua própria identidade, torna-se necessária, importante e construtiva e enquadra a infância numa determinada etapa da vida, detentora das suas próprias relações e significações.

E estas relações são de tal maneira extensas que nem sempre se vislumbra que viver em sociedade é sair do anonimato, pelo menos em relação àqueles com os quais entramos em interacção. E, na vida, os papéis entendidos como um conjunto de regras a partir dos quais se regulam os comportamentos específicos de cada um dos protagonistas, uns em relação aos outros, definem sobretudo sistemas de valores, atitudes, modelos típicos que servem de esquema para determinarem os comportamentos a adoptar em cada circunstância particular.

Nesta perspectiva, julgamos de interesse fazer uma pequena abordagem sobre a importância do papel da memória social e memória cultural. A memória social e a memória cultural são constituídas em referência aos fundamentos da cultura como ‘capital humano’, na expressão de Lévi-Strauss, através do qual são elaboradas as diferentes simbolizações das experiências humanas, quer individuais quer colectivas. Trata-se de acontecimentos rememorativos reconstruídos através das experiências e recordações representativas.

Na reconstituição da memória, as experiências representativas desempenham uma função essencial, na medida em que constituem novas leituras dos acontecimentos passados.

As situações objectivas nas quais se inscreve o passado reaparecem sempre alteradas e associadas às novas representações simbólicas. Estas experiências representativas são associadas a recordações que constituem modelos sociais e culturais, individuais ou colectivos, definidos segundo esquemas construídos pelos diversos grupos de presença.

3.3.3. *A TRANSMISSÃO CULTURAL E A DESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE*

“A memória social é formada pela interacção de três níveis: a memória histórica, a memória colectiva e a memória individual.”
(GONÇALVES, 1992:127).

Enquanto a memória histórica se processa por diferenças e especificidades de um período ou de um espaço, de modo a evidenciar as mudanças introduzidas, a memória colectiva diferencia as figuras e os acontecimentos, acentuando semelhanças e visando a continuidade.

Julgamos assim que a persistência dos acontecimentos passados na memória individual e na memória colectiva, dependem da persistência da estrutura do grupo, caracterizado pelo sistema de comunicação entre os membros do grupo e pelo conjunto de posições sociais definidas e articuladas umas em relação às outras. Consideramos assim que a memória cultural actua em determinação dos valores, das normas e das capacidades e reconstrói novas formulações e representações das estruturas sociais e culturais.

Deste modo somos em crer que a memória cultural associa os vínculos sociais entre os grupos de pertença e os grupos de referência, através de processos de interacção do passado e do presente e de processos de interacção das várias memórias colectivas.

De acordo com WEBER (1987:21-23) a identidade cultural dos grupos de pertença está associada à alteridade das relações sociais dos grupos de referência e a própria noção de relação social, pelo seu conteúdo significativo, dado que o comportamento dos indivíduos e dos grupos regula-se e orienta-se pelo comportamento dos outros.

Assim, a integração social realizada e assimilada, a interiorização dos valores, das normas e dos constrangimentos sociais, constituem o fundamento da ordem social e explicam a permanência e a coerência da identidade cultural da sociedade, nos processos de conflitualidade social.

A destruturação da identidade e da memória cultural pode, no entanto, verificar-se através de várias formas de constrangimentos sociais e impostas a uma sociedade ou a uma colectividade pelo poder económico ou político. Então, coloca-se o problema da ‘socialização alienante’ que acontece sempre numa sociedade dominada que se vê forçada a negar ou a perder características sociais e culturais do seu passado ou do seu presente, o que implica efeitos perversos de mudança na identidade cultural.

Tanto na memória social como na memória cultural, segundo certos autores, opera-se um modo de expressão de retorno ao passado em ligação com a projecção no futuro, e verifica-se uma necessária relação dos actores sociais à temporalidade, constitutiva da percepção das mensagens veiculadas pela memória.

Nesta percepção existe logicamente uma ligação, e não a simples justaposição, entre o passado, o presente e o futuro. As formas culturais da memória social e da memória colectiva não devem ser apreendidas como estruturas estáticas, mas como processos dinâmicos de conflitos e de mudanças através dos quais se rememora e se reproduz o passado.

Neste contexto entendemos que o retorno ao passado, sobretudo na transmissão da memória dos mitos fundadores, constitui o fundamento da comunicação da memória cultural da produção e da reprodução da consciência das identidades culturais. A memória só funciona, quando apoiada em marcas simbólicas deixadas pelos acontecimentos do passado e inscritas no espaço e no corpo, e segundo alguns autores dado que a localização no espaço, como lugar de marcas do passado, e a dinâmica corporal associada a rituais religiosos ou profanos dão uma estrutura coerente ao imaginário colectivo.

Grande parte dos estudos sobre a socialização de crianças recebe grande influência das teorias dominantes da psicologia, onde a criança era moldada pelos estímulos e sanções dos adultos. No entanto, o pensamento e a produção sociológica da criança giraram sempre em função do conceito breve de socialização.

Dentro do seu domínio são referidos dois conceitos:

- A socialização primária – processos desenvolvidos inicialmente, tais como a aprendizagem da primeira língua, primeiros contactos com outros, primeiras percepções, referências, regras sociais;

- A socialização secundária – distinta da primeira pelo facto de que ocorre num momento posterior, extensiva pelo resto de toda a nossa vida e existência social.

Doutra forma “os anos que antecedem a adolescência e a entrada na idade adulta são importantes de um ponto de vista cultural (...) porque é neste período, que as pessoas são formadas mais conscientemente através das suas próprias actividades simbólicas e outras.” (STOER e ARAÚJO, 1992:112)

Os agentes socializadores, na primeira fase da vida social dos indivíduos, têm uma forte importância e são eles os responsáveis pela transmissão, tanto do suporte social que acarretam, como da transmissão cultural e afectiva.

O ‘sistema de relações sociais’, que na interacção e nas trocas afectivas se apresenta ao nível aparentemente frágil, até ao domínio nas redes mais ou menos formalizadas, estruturam e reproduzem, nos vários campos de acção, de socialização e de produção identitária, as práticas e os geradores das práticas sociais, segundo alguns pensadores.

Desde logo “a família apresenta-se como o primeiro agente socializador que para além das suas características é um suporte poderoso em todas as culturas.” (CORSARO, 1997:21).

Numa segunda fase, será a Escola a assegurar esse papel de agente socializador, elo entre a sociedade e a família. Mas não só estes agentes existem na socialização das crianças, existem para além destes outros agentes que, também eles, mesmo sem um papel determinante, acabam por exercer um processo socializador.

No entanto, tal como refere Sílvia Sousa Saramago, “o conceito de socialização engloba um pressuposto de ‘homogeneidade social’, omitindo o papel das crianças neste processo tal como a distinção entre os momentos de socialização e os contextos sociais que elas ocupam.” (SARAMAGO, 1999:12)

3.3.4. OS VÁRIOS AGENTES SOCIALIZADORES E A TRANSMISSÃO CULTURAL

Sem dúvida que no início da vida das crianças, a família assume por completo a transmissão social, e é de extrema importância tanto para o desenvolvimento emocional da criança, como ao nível de uma transmissão sociocultural.

A família, a escolarização, o lazer são tratados não como espaços separados, funcionalmente interdependentes, de reprodução social, “mas como elementos da biografia cultural, continuamente negociados através da construção de identidades dentro (e através) dos condicionamentos estruturais.”
(STOER e ARAÚJO, 1992:113)

Considerando outra visão, no mesmo sentido, “a família assegura funções vitais para a criança viver em sociedade.” (HORTON e HUNT, 1980:113)

Para além de proporcionar à criança o desenvolvimento da função sexual, afectiva, status, protectora, económica, etc., ela irá contribuir também para o ajustamento emocional e social da sua personalidade. Assim, o equilíbrio destes dois factores, quer o físico como o psicossocial, são vitais para a criança, pois “a família deve cumprir duas tarefas fundamentais:

1. Função Interna – A prestação de cuidados que satisfaçam as necessidades físicas e afectivas de cada um dos seus elementos, assegurando a sua protecção;
2. Função Externa – A socialização dos seus membros que inicia nos papéis e valores da sociedade em que se integram, permitindo a adaptação à cultura que os rodeia bem como a sua transmissão às gerações vindouras.”

(HORTON e HUNT, 1980:113)

A família através do seu papel socializador, permite que a criança adquira e desenvolva a aprendizagem, e que, por sua vez, utilize essas competências fora do âmbito familiar através da interiorização de estatutos e papéis. Ao ensinar a criança a andar, a comportar-se dentro e fora de casa, a vestir-se, a utilizar os talheres de determinada maneira e a posicionar o corpo em diferentes momentos, através dos reforçadores disponíveis, a família, de acordo com alguns pedagogos, funciona como agência educativa.

Além disso, transmite à criança os valores próprios do agregado familiar e do grupo através dos símbolos completamente aleatórios, já que eles são subjectivos e susceptíveis de modificação no espaço e no tempo, mas que constituem o suporte da sociedade como entendem e na qual vão ter que viver.

Para além da família, outro primeiro e principal agente socializador é a Escola, e como instituição pedagógica tem como objectivo preparar os jovens através do ensino e da aprendizagem, para entrarem na vida adulta com autonomia e autoconfiança. A Escola tem assim um papel mediador tal como tem que ter dentro de si um espírito de justiça e liberdade, pois por um lado deve ser um percursor do desenvolvimento social total.

Por outro lado, ela visa o progresso socioeconómico, moral e científico da Nação num espírito democrático, segundo outros pensadores. Recebendo as crianças de diferentes famílias e contextos socioculturais, a Escola enquadra a criança num contexto escolar, onde se desenvolvem vários grupos escolares (conforme as idades, sexo, referências, etc.), proporcionando-lhes uma integração na sociedade.

Assim, a Escola tem que levar a criança a identificar-se com a sua própria cultura, abrindo-se à comunidade pedagógica, para que ela depois se possa identificar consigo própria por um processo cognitivo consciente, e esta cultura, que mais não é que uma subcultura, se assim se pode chamar ao tipo de comportamentos mais ou menos diversificados do bairro em que habita, com maior ou menor afinidade à, essa sim, subcultura do seu grupo de pertença, vai por sua vez influenciar a cultura da Escola, instituição social com vida e cultura próprias. Para os pedagogos o principal objectivo da educação em qualquer sociedade é salvaguardar a sua continuidade.

Deste modo, a Escola, para além da sua grande missão de agente socializador, assume-se também, como responsável na transmissão cultural. E esta transmissão cultural deve ser um processo de continuidade e de ‘renovação da herança acumulada por uma geração para a seguinte’.

Mesmo que a família e a Escola se distanciem através da discrepância dos símbolos transmitidos e outros agentes, “nos quais a criança e o adolescente se socializam à margem da sociedade”. (TAVARES, 1998:38)

Seria de facto muito grave se não se assegurassem pelo menos a continuidade da cultura e dos símbolos mais importantes na sua formação social. Há que considerar que a Escola, mesmo sendo um espaço de igualdades, onde a diversidade e a igual oportunidade para todos é a sua primeira referência, tal como se evidencia, “ela é palco da desigualdade, visto que mesmo involuntariamente, é selectiva e acentua as desigualdades sociais e culturais.” (BOURDIEU, 1998:21)

Esta linha de pensamento pode ser aplicada à questão do valor das diversas culturas humanas. Nesta sequência definida por alguns autores, a preocupação aqui é com culturas que estimulam sociedades completas durante um período considerável de tempo. Pode assim argumentar-se que as próprias culturas humanas são formas de vida. São produtos de processos evolutivos naturais do crescimento orgânico.

Assim como alguns ecologistas admitem um igualitarismo biocêntrico, também alguns multiculturalistas exigem que todas as culturas recebam o reconhecimento de igual valor. Se o multiculturalismo e as fortes desigualdades são uma forte característica das sociedades modernas, tal como referimos anteriormente, ela terá que estar preparada para esta nova condição.

3.3.5. *A FAMÍLIA, A ESCOLA, A DIVERSIDADE E OS MEIOS*

A Escola, segundo certos pedagogos deve pois estar assim preparada para assumir, de forma integradora e participada, um importante papel na sociedade. Não, porque também faz parte dela, tal como é afectada pelos diferentes factores dessa mesma comunidade onde está inserida e que engloba, dado que a Escola é palco de conflitos e de descontinuidades culturais, tendo ela a sua própria cultura. De um ponto de vista antropológico, Educação é uma das formas de transmissão da Cultura, dado ser a Escola que para além da educação deve ser um dos responsáveis básicos, senão o principal, pelo processo de aprendizagem/enculturação que todos têm obrigatoriamente de frequentar no nosso País, dos 5 anos até pelo menos aos 16 anos.

Dado que assim, a Escola, cuja principal razão de ser é preparar as crianças para que a sua entrada na vida adulta se faça com autonomia e autoconfiança pelas qualidades de iniciativa, responsabilidade e independência, que dentro de um espírito de justiça e liberdade se lhes deve inculcar.

Diversos autores abordam a televisão e os mass-média que representam, actualmente, um papel importante no processo de socialização da criança, na medida em que transmitem, de forma por vezes violenta e poderosa, um conjunto de símbolos e de valores que a criança interioriza e assimila. Deste modo, a criança, porque não dispõe de mecanismos que a conduzem a uma decodificação dos símbolos e dos valores assimilados e interiorizados por esta via, acaba por adquirir formas de influência que vão necessariamente interagir no seu comportamento social.

Daí considerarmos tanto a televisão como os mass-média um forte agente socializador no desenvolvimento da criança. Muito poderíamos dizer sobre os vários agentes socializadores, para além daqueles que, de forma sucinta, abordamos. Julgamos, através da abordagem teórica efectuada, ter contribuído com algumas referências sobre esta matéria que, em nosso entender, representa um elemento fundamental em todo o desenvolvimento da criança.

Segundo diversas opiniões a família, a Escola, os meios de comunicação e os outros agentes que por imposição do desenvolvimento tecnológico (lembramos, por exemplo a Internet) muito irão contribuir como agentes de socialização. São, por isso, elementos fundamentais em todo este processo, a que todos nós devemos estar atentos e sobretudo a Escola e todos aqueles que de uma maneira ou de outra, têm responsabilidades directas nesta matéria.

Para além dos agentes atrás referidos, julgamos que o meio envolvente representa, também, um papel de extrema importância no processo de socialização da criança. E isto, na medida em que o espaço habitacional possui a sua própria cultura que irá proporcionar à criança novas formas de agir e de sentir na construção de todo este processo.

No que diz respeito à cooperação entre a Escola, família e comunidade é sem dúvida um dado importante para o processo de socialização, sendo esta mais importante dentro de uma comunidade multicultural. (Ver PERES, 1999:34)

A criança que vive em determinada comunidade é envolvida, tal como os seus moradores, numa determinada identidade habitacional, pois segundo FAU (1961:11) “a criança sente um conforto e ao mesmo tempo uma necessidade de protecção em relação ao local onde habita, seja este positivo ou negativo.”

Pelo descritivo verificamos a importância da socialização no processo de desenvolvimento da criança. Resumindo, deste modo a socialização é o resultado das interacções da criança com a sua família e, de forma mais lata com o seu meio ambiente e baseia-se essencialmente em três mecanismos:

- .1 – A identificação com os pais e os diversos modelos sociais;
- .2 – A interiorização e o assumir de certo número de normas e saberes;
- .3 – A experimentação e a elaboração progressiva de modelos de conduta e de práticas.

Socializar a criança é, segundo Segalen, conseguir “integrá-la nos diferentes círculos aos quais pertence: família, grupo social, meio geográfico e Escola.” (SEGALLEN, 1999:194)

Tal como já se referiu, os agentes socializadores têm extrema importância na moldagem emocional da criança, não só ao nível da transmissão sociocultural mas também da própria evolução psíquica como via para o futuro. Em conjunto, neste processo, a formação das identidades aparece como um eixo importante que analisaremos no capítulo seguinte.

3.4. *A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE NA INFÂNCIA – PROCESSOS IDENTITÁRIOS*

Os processos de formação de identidades socioculturais encontram-se intimamente ligados à questão de confrontos entre diferentes grupos sociais.

É por isso que “a identidade nos aparece como conceito ‘eminentemente relacional’ na medida em que resulta do relacionamento dos indivíduos em sociedade e de toda a multiplicidade de referências identitárias com que estes se deparam e através dos quais se geram processos de ‘identificação/integração’ ou de ‘identização/diferenciação’ relativamente aos grupos sociais, aos quais pertencem ou dos quais se distinguem.” (PINTO, 1991:217)

E considerando que estas questões são transversais a todo o tipo de meios sociais, parece-nos, contudo, revelarem-se mais importantes em situações onde os contrastes sociais atingem níveis de maior evidência. Recaindo o objecto empírico da nossa investigação sobre a produção da identidade na infância, num grupo de crianças em idade escolar, todas residentes no mesmo Bairro – caracterizado por uma acentuada diversidade social, cultural e étnica – pretendemos analisar, a partir do espaço social comum (a Escola), a forma como esta realidade pode contribuir para a formação do processo da identidade na infância.

A abordagem dos processos identitários exige uma análise dos factores sociais e culturais que envolvem o universo das crianças. E neste envolvimento e no modo como os mesmos se relacionam com a multiplicidade de referências identitárias com que se confrontam num dado momento e num dado contexto específico, uma vez que estes podem variar consoante as diferentes situações.

Por isso, “aquilo que é critério de distinção identitária importante numa dada sociedade ou situação social pode não ter qualquer significado noutra local ou noutra época, dado que tudo depende da relevância identitária que é dada a esta ou àquela característica, no decurso dos processos sociais.” (COSTA, 1992:53)

Assim, a produção da identidade não se constitui como um processo uniforme, mas depende de aspectos sociais e culturais como por exemplo, as referências culturais, os percursos realizados, as situações sociais concretas num dado momento particular e os objectivos sociais que vão desenvolvendo. Daí que a definição de identidade se revista de uma extrema complexidade.

“ A definição de identidade é um conjunto de valores que proporciona um significado simbólico na vida das pessoas, reforçando o seu sentimento como indivíduos (ou autodefinição) e o seu sentimento de pertença. Assim, as pessoas podem ter várias identidades, em função das diferentes esferas da sua existência.” (CASTELLS, 2004:16)

Na análise dos processos de produção social da identidade, julgamos que o conceito de alteridade social ocupa um lugar da maior relevância, referente aos mecanismos pelos quais os agentes tendem a afirmar a sua autonomia e a diferenciar-se socialmente face aos outros, definindo fronteiras e distâncias mais ou menos rígidas, consoante o grau de desenvolvimento social do processo de fechamento identitário do grupo.

Por outro lado, a coordenada da integração não assume neste aspecto menor relevância. Os agentes tendem a integrar-se em grupos mais vastos de pertença e de referência, identificando-se com estes em termos gerais.

“ E, é desta tensão entre a diferenciação e a integração, manifestada por meio de práticas de aproximação e distanciamento com as situações sociais de referência que se constitui boa parte dos processos sociais de construção de identidades. ” (SARAMAGO, 1994:153)

Sem constituir nossa intenção abordar o tema da nossa análise pela perspectiva do grupo de infância como ‘grupo silencioso’, parece-nos no entanto interessante fazer uma pequena abordagem sobre esta matéria.

“Actualmente, o processo de construção da identidade étnico-cultural da pessoa não se pode entender só como um processo de socialização dentro do próprio grupo de origem, senão como fruto da interacção com pessoas de outros grupos culturais, a que chamamos de processo de ‘aculturação’ – dado ser um fenómeno psicossocial multidimensional.” (CASAS e PYTLUK, 1995:175)

E isso porque segundo certos pensadores, na medida em que o grupo dos adultos produz um reconhecimento, socialmente dominante, do espaço físico e social comum, que em larga medida, não é permeável ao tipo de reconhecimento feito pelo grupo de crianças em relação às mesmas estruturas ambientais e sociais, uma vez que o grupo infantil revela modos específicos de percepção e apropriação da globalidade do meio natural e social.

Desta forma, “ se definirmos a identidade como uma construção simbólica em relação a um referente, podemos afirmar que os referentes podem ser múltiplos.

Assim, não é correcto buscar a existência de uma única identidade, senão de múltiplas identidades ou de múltiplas pertenças e defini-las pela sua construção na interacção com as outras identidades.” (ORTIZ, 1997:89)

Neste contexto, a ‘característica silenciosa’ é atribuível a determinados grupos sociais em relação de subordinação perante o grupo dominante no meio social de inserção e assim, um grupo é considerado ‘silencioso’ porque se encontra como que atrofiado pela dificuldade ou incapacidade relativas de transmitir o modo específico de perceber o ambiente físico e social que o rodeia, bem como de expressar, de forma inteligível para a produção social de sentido dominante, as suas necessidades específicas, enquanto grupo social particular.

Por outro lado, o conjunto do meio social envolvente revela também uma capacidade insuficiente para proporcionar ao grupo silencioso determinadas oportunidades de apropriação específica dos ambientes físicos e sociais comuns. Subjacente a este processo, socialmente dinâmico e relacional, fica um determinado nível de marginalização social, mais ou menos velado e simbólico, pois, segundo alguns autores é possível entender o grupo das crianças como alvo de uma desinserção relativa nas estruturas do sistema social, gerindo os esquemas de percepção dominantes do espaço social comum, e considerando que tais esquemas de percepção são constituídos a partir das categorias adultas.

Deste modo e admitindo a ideia de que são em grande medida os mecanismos de percepção do espaço social, mais dominantes, que ditam a organização e gestão da maioria dos contextos sociais comuns, podem considerar que um grupo com características e necessidades sociais específicas, como o caso do grupo infantil, não pode deixar de ficar parcialmente excluído da produção que as suas particularidades – enquanto grupo social específico – não se mostrem socialmente inteligíveis para o grupo dominante, ou seja, para os adultos.

De facto, a identidade comunitária baseia-se sobretudo na ‘consciência da comunidade’ que fomenta a imitação entre os seus componentes, facilitando, a identificação. O apelo à identidade é em muitas ocasiões defensiva, e a comunidade oferece um reduto seguro para ela. Esta noção de identidade comunitária, próxima da identidade de resistência colectiva contra a opressão, é um mecanismo de auto-defesa a que se chama ‘a exclusão dos omitidos pelos excluídos’. (Ver CASTELLS, 1998)

A análise às questões da produção da identidade na infância pelo prisma do protagonismo social das crianças, enquanto actores sociais específicos, não pode alhear-se do papel dos mecanismos institucionais de socialização junto da formação do conjunto de apetências e competências sociais dos agentes.

Assim, na análise da identidade na infância “ (...) é permeável que se dimensione o eixo internacional identitário como interceptado pelo eixo dos mecanismos institucionais socializadores, desenvolvendo-se, por esta via, processos complexos de interacção entre as crianças, enquanto agentes sociais e algumas forças, como a família e a Escola ”. (SARAMAGO, 1994:155)

Pretendemos, pois, através do presente estudo, poder contribuir com alguns elementos que possibilitem a análise dos mecanismos sociais de produção das esferas identitárias infantis, do ponto de vista das capacidades das crianças, enquanto agentes específicos, aptos a construir determinadas margens relativas de autonomia em relação às instituições e às percepções sociais dominantes.

A actual situação permite dizer que, repetindo as palavras dum conceituado analista, que estamos no tempo das ‘tribos planetárias’, já que as comunidades são como ‘tribos’, pelos vínculos de identidade que existem entre os seus membros, a ‘planetárias’ porque transcendem todas as fronteiras. A mundialização acelerada provoca como reacção num reforço do desejo de identidade.” (MAALUF, 1999:115-154)

A forma específica de abordagem da identidade na infância, realizada no presente trabalho, tomou como directriz principal as questões relativas aos processos de interacção social desenvolvidos no interior de um grupo de infância, constituído por crianças em idade escolar, (compreendidas entre os 6 e os 10 anos) frequentando todas a mesma unidade de ensino, sendo a análise dos dados que nos propomos efectuar irem incidindo nas Dimensões Sociais, através de uma abordagem sobre os perfis de caracterização das “Crianças” e da “Família” e nas Dimensões Culturais olhadas na vertente “Racial”, “Modos de Vida” e “Religiosa”.

3.4.1. O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS E A MULTICULTURALIDADE

Os movimentos sociais dos anos 60 e 70, constituídos basicamente por jovens de minorias culturais e étnicas, despertaram a atenção para um elemento importante na formação da acção colectiva: *a Identidade*. O campo sociológico, político e cultural dos movimentos sociais passou então a privilegiar certos actores e determinados processos de formação das identidades colectivas como forma de compreender os conflitos contemporâneos.

Na área sócio-política, esses movimentos representaram uma forte mobilização em favor de uma “ *política do reconhecimento* ”, conforme se expressa a este respeito Charles Taylor, a partir da qual as identidades passaram a ser consideradas na formulação destas novas ideias, como acções afirmativas e inclusão de conteúdos culturais particulares em diversos currículos escolares, e na constituição de direitos específicos de grupos, como, por exemplo, os direitos culturais das minorias.

A abordagem objectiva-se na apresentação de parte do problema, ou seja, em que consistem as lutas pelo reconhecimento das diferenças, levadas a cabo pela sociedade na sua generalidade e mormente pelos movimentos sociais. Noutra vertente a abordagem inclina-se pela política da diferença que surge entretanto como forma de garantir a liberdade das partes e a igualdade do seu tratamento, bases da noção moderna de cidadania, pois propõe que as questões envolvendo “ *identidades culturais* ” sejam analisadas numa esfera de maior privacidade. E por fim, a resolução de um modelo deliberativo da análise cultural dos intervenientes que parece contribuir para a tarefa proposta ao indicar uma mediação esperada entre as pretensões por reconhecimento e os princípios de uma sociedade de direito democrático.

Considerações preliminares de ordem sociológica ajudam-nos a compreender porque a afirmação das “ *identidades* ” se tornou uma reivindicação crescente nos dias de hoje, através das lutas pelo reconhecimento das diferenças. Isso serve também para legitimar o tema e afastar a ideia de que o “ *reconhecimento das diferenças* ” seja uma estratégia política das elites, uma defesa do conservadorismo ou uma corrente de pensamento contra-iluminista. Na sociedade actual, a “ *identidade* ” é fundamental para definir a capacidade reflexiva de produzir consciência da acção, isto é, da sua representação simbólica. Pode dizer-se, agora, que a definição da “ *identidade* ” em estruturas sociais precedentes, adivinha principalmente, da pertença a grupos ou a classes, em cada caso, através da identificação com a colectividade socialmente estável e circunscrita.

Por outro lado os movimentos sociais promovidos pelas mulheres são extremamente relevantes não só pelas inúmeras conquistas da sociedade, mas também pelo intenso debate de ideias e teorias geradas ao longo das últimas décadas.

As principais questões em disputa dizem respeito à natureza e à causa das injustiças de género, à solução para essas injustiças e ao significado da equidade de género.

Ao suprimir outros eixos de subordinação que não o “*género*”, como “*raça*”, “*etnia*” e “*nacionalidade*”, esses movimentos suprimiram também as “*diferenças*” entre os homens.

As feministas, pela diferença rejeitam a visão igualitária, que seria androcentrica e assimilacionista. Para o feminismo a favor da “*diferença*”, a inclusão da mulher nas actividades tradicionais dos homens é um objectivo insuficientemente radical, pois significa adoptar de forma ‘não-crítica’ a concepção enviesada de que apenas as actividades masculinas são verdadeiramente humanas e que o facto de ser mulher é algo, por vezes depreciativo. Na segunda metade dos anos 80, o quadro do debate alterou-se tão radicalmente que o problema não podia ser posto nesses termos.

Entretanto as correntes feministas rejeitaram a visão de que a “*diferença*” de género pudesse ser proveitosamente discutida de modo isolado noutras linhas de “*diferença*” de “*raça*” ou “*etnia*”. Actualmente pode dizer-se que o debate sobre a “*identidade*” de grupos e “*diferenças*” culturais encontra-se novamente polarizado. De um lado, os defensores de um denominado “*anti-essencialismo*”, que opõe uma forte resistência a qualquer noção de “*identidade*” ou “*diferença*”, preferindo antes falar em construções discursivas dessas categorias. Por outro lado, os defensores do “*multiculturalismo*”, que cultivam uma visão positiva de “*identidades*” e diferenças de grupos, a fim de valorizá-las e promovê-las.

Como se diz frequentemente, “a afirmação de que ninguém nasce e se torna mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim.” (BUTLER, 2003:58-59)

Retomemos no entanto a outra corrente do debate feminista, ou seja, a versão “*multiculturalista*” que defende uma política da diferença e o reconhecimento de direitos particulares para todos os grupos em presença.

Esta visão da sociedade, vista numa causalidade extremista, embora a abordemos como presença na sociedade dos nossos dias não pode ser uniformizada na mesma rotulagem do “*multiculturalismo*”. Quando falamos de algumas pessoas, ideias ou correntes identificamo-las dado não terem “*menos*” oportunidade ou menos visibilidade, avaliando as pessoas segundo uma justiça social de acordo com as oportunidades que todos têm, ou devem ter.

E, por fim, assume-se que o auto-respeito é um bem primário que todas as pessoas devem ter para que sociedade seja justa ou se fale comumente em “*auto-respeito não como uma identidade*”, tal como nos diria Young.

O chamado “*imperialismo cultural*” envolve a universalização da experiência e cultura dominantes de um grupo, e estabelece-as como norma. Alguns grupos têm acesso exclusivo aos meios de interpretação e comunicação na sociedade. O grupo dominante, mesmo sem às vezes ter disso noção, expressa e expressa-se na sua experiência como sendo representativa de toda a humanidade.

E, enquanto isso, as outras culturas (ou formas culturais) são reconstruídas como um “*outro*” tipo estereotipado, ou até mesmo como inferiores e/ou desviados do padrão dito “*normal*”. Por último, perfila-se a violência como sendo uma acção sistemática contra membros de determinadas facções e que ocorre pura e simplesmente, pelo facto, de serem membros deste ou daquele grupo. A xenofobia, o estupro, o assassinato e espancamento de mulheres de cor, gays e outros grupos é motivado pelo medo e ódio desses mesmos grupos. Assim, a descrição da opressão inclui tanto as injustiças enraizadas na economia e na política, como por exemplo a exploração quanto às enraizadas na cultura, como o imperialismo cultural. Neste sentido, a política da diferença oferece uma visão dita emancipatória muito restrita, pois está ligada à situação dos grupos étnicos, e estes servem de paradigma tanto para colectividades de negros, de judeus, de árabes, de afro-descendentes, ou até mesmo de idosos, indígenas e diversos tipos de classes trabalhadoras. No entanto já o remédio afirmativo das injustiças culturais ou simbólicas é um “*multiculturalismo*” reparador do desrespeito por meio da diferenciação entre grupos, enquanto o remédio transformativo seria uma desconstrução de categorias como “*género*” e “*raça*”.

3.4.2. OS NOVOS MODELOS DEMOCRÁTICOS PARA OS DILEMAS MULTICULTURAIS

Frequentemente, as discussões sobre multiculturalismo têm sido dominadas por teses de “*incomensurabilidade*” e “*intradutibilidade*” das culturas, de coerência e pureza dos grupos sociais baseados na identidade e por suposições de limites bem definidos entre as peças do mosaico multicultural. Hoje, mais do que nunca, é difícil conceber a cultura sem olhar para as interligações existentes entre os diversos grupos sociais. Uma teoria de cultura, seja ela pensada a partir da ideia de “*Kultur*” ou, em contraste, por meio da categoria de “*Civilisation*”, deixa de ser útil no momento em que percebemos que as diferenças culturais operam não apenas entre, mas dentro das sociedades.

É preciso entender que o facto de as culturas serem narrativamente construídas não significa que elas sejam fictícias, muito pelo contrário. Os limites das culturas são sempre bem guardados e as suas narrativas purificadas, bem como os seus rituais cuidadosamente monitorizados pelos seus possuidores.

Daí que inúmeros activistas ou simples elementos de determinados movimentos se refiram a um conjunto de práticas, rituais e símbolos de que eles próprios guardam divergências sobre os seus significados ou denominações (se o que a define é o penteado, as roupas, a religião e o modo de vida). Alguns autores contemporâneos procederam à reconstrução da formação da subjectividade moderna a partir da ideia do reconhecimento.

A primeira grande mudança ocorrida na modernidade, deu-se com a passagem de um código aristocrático de honra para uma noção burguesa de dignidade. E isso significou o fim da distinção entre cidadãos de primeira e segunda classe e a adopção de políticas universalistas.

A segunda mudança foi ocasionada pelo desenvolvimento da noção moderna de “*identidade*”, dando origem à política da “*diferença*”. Com a política da igual dignidade, ficou estabelecido um conjunto de direitos e imunidades iguais para todos. Com a política da diferença, temos de reconhecer a identidade peculiar do indivíduo, naquilo que o distingue de todos os demais. A ideia é a de que o elemento distintivo, que antes havia sido ignorado, distorcido ou assimilado a uma identidade dominante, seja afirmado em nome de um ideal de autenticidade.

Aqui haveremos pois de distinguir primeiro os Estados multinacionais, cuja diversidade resulta da incorporação de culturas autónomas por um determinado Estado, e em segundo os Estados poliétnicos, cuja diversidade resulta da imigração de pessoas de outras culturas.

Ambos os termos costumam confundir-se sob a denominação de “*multiculturalismo*”, o que causa o inconveniente de não se distinguirem correctamente as duas formas de pluralismo cultural (ou seja, multinacionalismo e polietnicidade).

A este respeito surge a preposição de usar o termo cultura de outra maneira. Vejamos: “*Estou a usar ‘uma cultura’ como sinónimo de ‘uma nação’ ou ‘um povo’ – isto é, uma comunidade genealógica, mais ou menos completa em termos institucionais, ocupando um dado território ou Pátria, compartilhando uma língua e história inconfundíveis. E um Estado é multicultural se os seus membros pertencem a diferentes Nações (um Estado multinacional), ou recebeu imigrantes de diferentes Nações (um Estado poliétnico), e se esse facto é um aspecto importante da identidade pessoal e da vida política.*” (KYMLICKA, 1992:140-142)

3.4.3. A POLÍTICA DA DIFERENÇA E A CIDADANIA MULTICULTURAL

As propostas de uma “*política da diferença*” e de uma “*cidadania multicultural*” acirram a tensão entre, de um lado, as pretensões pelo reconhecimento e afirmação das diferenças e, de outro, certos arranjos institucionais presentes nas sociedades em que estas reivindicações ocorrem.

Ao repercutirem-se na esfera jurídica e social, estes movimentos que lutam pelo seu reconhecimento acabam, por vezes, de ir de encontro (*em vez de “ao encontro”*) aos limites estabelecidos pelo Estado de direito. Por isso as tentativas de constituição de direitos especiais de grupos baseados na identidade provocam fortes reacções dos que procuram, ao contrário, garantir um tratamento equitativo e um conjunto de iguais oportunidades a todos os cidadãos, resguardando-os dos perigos que a politização dessas identidades e culturas possam causar à liberdade individual.

Ao mesmo tempo, trata-se de estabelecer a “*igualdade de todos perante a lei*”, para usar a expressão jurídica presente nas Constituições modernas, definindo em termos de respeito os indivíduos, independentemente da sua posição social.

Nesses termos, não é difícil imaginar que as implicações derivadas do multiculturalismo e da afirmação de direitos de grupos criem tensões com princípios normativos e com ambos os termos da igualdade.

Como se tem vindo a manifestar e de acordo com a lição e a aprendizagem da história, pletórica de factores e circunstâncias mais vinculadas no conflito entre povos e culturas que ao encontro de ideias, valores e atitudes numa via de união consensual e pactada segundo critérios de respeito às evidentes diferenças nacionais e regionais, chega-se à conclusão de que a nova Europa é um produto de vontade firme (assim desejamos crê-lo) de colaboração a partir dos numerosos vectores ideológicos, com o pluralismo e a diversidade cultural como os aspectos nucleares de identificação, que conformam os nossos sistemas sociais nos países das zonas ribeirinhas atlântica e mediterrânea desta parte do globo.

Mas de algo nunca nos poderemos esquecer, é de que diante de tamanha complexidade ninguém nos ensina nada sem que aprenda algo connosco. E um dia virá em que a Escola irá perceber que aprender conjuga sempre a curiosidade do presente diante do novo, com o medo do futuro pelo desconhecido. E daí que se diga que a Escola é tudo o que liga.

Liga as crianças, liga a fantasia com o método, o sonho com a acção e o riso com a seriedade, porque a Escola não é, ela terá de ser, um lugar onde não se perde o riso e se amarfanha o espanto.

3.4.4. *IDENTIDADE vs. MULTICULTURALIDADE*

A exposição clara de uma proposição a definir, a explicar e/ou a demonstrar de forma a enumerar-se circunstanciadamente leva-nos a efectuar uma análise profunda de certo tema, da maneira às vezes mais profunda, que é a da excepção, ou seja a do desvio à regra geral. Assim, no campo da identidade, em Portugal, a Escola das minorias revela-nos que um entre cada quatro alunos da Grande Lisboa é de origem africana, cigana ou indiana – e, regressamos ao tema básico da nossa investigação – as transformações demográficas, decorrentes de um aumento significativo de emigrantes e imigrantes, tem vindo a tornar a “ nossa Escola “ em instituição multicultural por excelência. Esta mobilidade das pessoas, dos grupos e das minorias constitui o factor caracterizador básico da sociedade moderna. E esta sociedade global a que estamos destinados sem apelo nem agravo exige cooperação e não a exclusão e/ou o conflito.

A filosofia da comunicação leva-nos a analisar que “*nós vs. eles*” faz cada vez menos sentido numa época de permuta e de intercâmbio. Assim, a educação multicultural, como canal ou cadeia de canais que permitem a transmissão e recepção de formas de combate ao etnocentrismo, à xenofobia e ao racismo, não pode deixar de estar presente em ambientes homogêneos do ponto de vista étnico-cultural.

No nosso País (em termos continentais/europeus) a educação multicultural surge em finais dos anos 70 e inícios dos anos 80, mas só no princípio da década de 90, e por iniciativa do então Ministro da Educação Roberto Carneiro se criou o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, depois rebaptizado de Entreculturas e que tinha como objectivo, no âmbito do sistema educativo o visar os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas.

Actualmente, dada a premência em actualizar toda esta panóplia legislativa foi criado o Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, que assume uma relevância preponderante em termos educacionais, pois fomenta o respeito mútuo e a compreensão entre pessoas de origens e culturas diferentes.

No entanto as minorias encontram-se e gerem-se pela pauta do insucesso, pois continua a ser preocupante a manutenção de certos padrões de desigualdade em termos de diversidade étnico-cultural e segundo os mais recentes dados estatísticos da demografia escolar. As grandes transformações da sociedade portuguesa do pós-25 de Abril reflectem-se na estrutura da família, de tal forma que é uma evidência os pais manifestarem um desinteresse crescente pela vida escolar dos filhos, uma vez que se vão divorciando cada vez mais das suas raízes culturais.

Então se é verdade que “*os alunos são a comunidade dentro da Escola* “ eles não a esvaziam e a comunidade educativa, em contextos multiculturais, deve privilegiar a família no seu entrelaçar com os parceiros sociais. (CANÁRIO, 1992)

Devemos também ler com atenção o que é um postulado global: “*Consideramos a educação multicultural não como uma opção para alguns Jardins de Infância, qualquer coisa para pessoas ‘de cor’, ou para dias especiais ou festividades. Trata-se antes de uma nova orientação para os processos de reforma educativa (...) e ‘significa que todo o programa educativo é redesenhado no sentido de reflectir as preocupações dos diferentes grupos culturais’.*” (SOUTA, 1996:97)

E isto, porque a *Escola não pode ser indiferente às diferenças.* (Cfr. BENAVENTE, 1996)

Mas não são, evidentemente, respostas deste tipo que se esperam das Escolas.

E como melhor nos entendermos senão fazer alusão àquele “*outdoor*” do SOS Racismo quando nos mostra em plena via pública:

“*A Educação é a melhor forma de combater o racismo.*”

E sintetizando, tal é assim, pois “*nenhum sistema educativo pode operar no vácuo porque a educação foi, e é, uma acção promotora e instauradora de valores, uma busca de discernimento, e como dizia o ilustre Prof. Manuel Antunes, ‘sem educação, o homem é apenas uma possibilidade, destituído desse benefício, ele apresenta-se como um dos seres mais desmunidos da escala zoológica’*”. (CARNEIRO, 2001:12)

O discurso da multiculturalidade mobiliza conceitos de áreas diversas como a Antropologia, a Biologia, a Sociologia e a Psicologia, mas foi na Antropologia que o multiculturalismo encontrou as suas raízes e os seus suportes teóricos determinantes.

Em certa medida, o multiculturalismo enquanto área de conceptualização das políticas e práticas, em vários domínios, para a construção de uma sociedade pluralista, é uma Antropologia aplicada, embora as influências desta no multiculturalismo não devam ser vistas de modo linear e imediato.

Assim, a educação multicultural não existe por si só; é pois a vertente da educação para uma cidadania interdependente, deve ser uma característica de todo o sistema educativo, permeadora de todas as estruturas, agentes e programas educativos. A educação multicultural é, portanto, uma dimensão de um todo articulado de vertentes da educação para uma cidadania global, democraticamente interdependente. Assim, “em verdade, o discurso acerca da situação das minorias na Escola tende a ser marcado pelo efeito da externalidade.” (CARDOSO, 1995:58)

Na perspectiva assimilacionista, as pessoas pertencentes às minorias étnicas tendem a ser vistas como ‘culturalmente desprovidas’ porque não correspondem ao modelo cultural da maioria. Logo, as crianças “originárias de famílias onde não predominam os valores da cultura da maioria, tendem a ser vistas como menos ‘educáveis’ e mais sujeitas ao insucesso do que as pertencentes à maioria.” (KEDDIE, 1973:87)

Na sua dimensão formal, igualdade de oportunidades significa que, perante a lei (Constituição, Lei de Bases do Sistema Educativo) todos os indivíduos, independentemente das suas condições socioeconómicas, étnicas e culturais, têm direito de ingressar, participar no sistema educativo e dele beneficiar. No caso particular das minorias étnicas, acrescem factores específicos que as afastam da realização efectiva da igualdade de circunstâncias no sistema educativo. Prevalecem, no entanto, nas Escolas, culturas e práticas organizacionais que tendem a perpetuar as desvantagens dos alunos pertencentes às minorias. A multiculturalidade em geral e a educação multicultural em particular, são indissociáveis do conceito de pluralismo. Assim, diga-se o que se disser acerca da multiculturalidade, esta nunca deixa de se basear e referir no pluralismo como objectivo, mas no entanto, raramente é claro o significado de pluralismo e as suas implicações na prática.

A persistência na “identificação cultural das comunidades minoritárias excessivamente baseadas numa visão romântica, passada e exótica, ignorando os efeitos dos contactos, trocas e aculturações no seio da sociedade alargada, pode suportar discursos e práticas de ‘guetização’ e de discriminação e contribuir para reacções excessivas, à margem das regras de convivência democrática.” (CARDOSO, 2005:21)

E estes são aspectos muito relevantes a ter em conta na prática docente e na gestão do currículo em Escolas com uma muito expressa diversidade étnico-cultural. Outros conceitos no discurso da multiculturalidade perspectivam-se tais como os *‘estereótipos’* como imagens, em geral, negativamente conotadas, que as pessoas de determinado grupo ou cultura atribuem às pessoas de outro grupo baseadas em argumentos não comprovados e que podem ser positivos e/ou negativos.

De outra maneira, aparecem também tipismos de *‘preconceitos, ou opiniões preconcebidas’*, normalmente rígidas e geralmente desfavoráveis, em relação a indivíduos ou grupos, formados geralmente de maneira discricionária e que levam invariavelmente ao tratamento desigual ou discriminatório.

3.4.5. ENUNCIADO DEDUTIVO DA IDENTIDADE

A primeira interrogação que nos surge é se a pessoa tem uma ou múltiplas identidades, quer dizer, se podemos falar da identidade no singular ou de diferentes identidades. Neste sentido há autores que preferem falar de identidade senão das *‘identidades da pessoa’*. (IBÁÑEZ, 1990:11)

Deste modo, as identificações remetem-nos ao polimorfismo do ser e à sua permanente reconstrução, e estas identificações estabelecem-se por interacção com os outros.

“A identidade não se constrói unicamente pela via da singularização ou da diferenciação, constitui-se também mediante uma relação dialéctica entre o *‘eu’* e o *‘outro’*. Por isso, não há identidade sem o *‘outro’*, por conseguinte, ao falarmos da identidade própria há que considerar também a identidade alheia. Podemos dizer, pois que, a identidade pessoal é basicamente o produto das culturas que nos socializam, ainda que a identidade cultural se fundamente no sentido de pertença a uma comunidade.” (BARTOLOMÉ, 2002:28)

E aí ressalta como valor probatório, a análise no caso de crianças pertencentes a minorias étnicas, por vezes com pouco peso numérico-representativo de diversa etnia, o facto de reconhecermos como (professor/companheiro/amigo) e valorizarmos, no quotidiano escolar, as suas diferenças raciais, culturais e linguísticas, que seguramente contribuem para a promoção das suas auto-estima e auto-imagem. E estes maneirismos de opinião, de costumes e de praticas levam-nos invariavelmente ao:

– *Tu fazes e eu observo*
– *Eu vejo e não entendo*
– *Eu pergunto e tu não sabes*
– *Eu quero mas não te digo*
– *Eu não entendo mas faço*

E isto porque o processo de aprendizagem não decorre só e apenas do que os outros fazem, dizem, entendem, desenvolvem, debatem, comemoram, inauguram, lucram e apresentam. Decorre, isso sim, e certamente da combinação de ideias com que o real é apresentado no imaginário das crianças, e então é aí que aprendem e é aí que se sabe, o que eles aprendem. Porque só assim se compreende que uma das mais básicas formas de respeito consiste em deixar que os outros *‘tenham e expressem’* as suas opiniões, mesmo que estas se diferenciem das nossas. E tendo por pano de fundo a sociedade complexa e transdisciplinar em que, cada vez mais, somos solicitados a viver, importa ver mais longe, como já se indiciava nas palavras de Montaigne:

“ Antes uma cabeça bem feita do que uma cabeça bem cheia...”.

É o conjunto dos seres humanos que vivem em interacção que entende que hoje estamos bem, amanhã mal, e que temos um imaginário que nos faz pensar simbolicamente naquilo que nos salva enquanto estamos vivos. Como se tem dito: *“E que cuida daquela crença fundamental para a retribuição quotidiana, para a paz connosco, que permite a calma e a alegria com os demais: a alma. É este o conjunto de ideias que faz o imaginário das crianças e que permite que a cultura oral o reproduza, mesmo no meio dos silêncios.”* (ITURRA, 2007:119)

As culturas vitalmente aprendentes serão aquelas que, amantes da diversidade criativa, são capazes de coexistir e aprender com todas as outras culturas. A Escola multicultural é pois a que sabe eleger a diferença como factor de aprendizagem e de desenvolvimento, pois a atitude oposta – a preferência pela homogeneidade e uniformismo – conduz à estagnação, quando não à regressão dos padrões educacionais.

Esta sociedade da aprendizagem ao longo da vida terá de escapar à tirania do mecanismo simplista e para alcançarmos este desígnio, esta nova sociedade na forja, em torno da qual os povos, se identifiquem e se sintam unidos.

E tudo isso só se conseguirá se atentarmos nas milenares palavras do sábio Kuan Chung, quando nos diz:

*“ Se fizeres um projecto para um ano, lança uma semente.
Se for para dez anos, planta uma árvore.
Se for para cem anos, ensina o povo.
Quando semeares um grão uma vez, recolherás uma única colheita.
Quando ensinares o povo, recolherás cem colheitas. “*

Aprendermos a viver juntos resume uma sabedoria milenar e resume-se a um desafio extraordinário da nossa época. Este pilar focaliza a edificação dos limiares da coesão, em cuja ausência as comunidades não são viáveis, nem o desenvolvimento se realiza.

Versar os valores nucleares da cidadania e da construção da identidade, graças aos processos da múltipla participação, em última análise, proporciona a pré-condição para uma cultura de paz, com paz e pela paz.

Desta forma, a construção da identidade e as novas formas de entender este processo actualmente, têm de marcar duas realidades profundamente interrelacionadas: a sociedade multicultural e a sociedade do conhecimento, também denominada ‘sociedade em rede’ ou ‘sociedade global da informação’.

“A identidade, seja ela pessoal ou colectiva, não é uma identidade fixa e inalterável, senão dinâmica e variada, num contínuo processo de reconstrução. Cada pessoa tem uma única identidade, mas também se pode identificar pela Nação a que pertence, ou também o pode fazer a religião, pela cultura, pela língua, pela raça, género, profissão ou qualquer outro elemento que possa traduzir a sua identidade.” (MARTINEZ, 2005:135)

Ensinante e ensinado, educador e educando, tal é o poderoso mote para um modelo inovador de sociedade. Todos os sistemas baseados em ordenamentos de valores erigidos no altar das verdades sonharam com a padronização da humanidade. Mas se o fanatismo cego é condenável, do mesmo modo e a título igualmente vigoroso, é de denunciar o reino do relativismo.

Eliminar a distância entre o conhecimento e a aprendizagem é o caminho para ultrapassar uma falha trágica da nossa idade moderna. O progresso humano demanda âncoras axiológicas de referência sem as quais ele não tem possibilidade de se direccionar nem de adquirir sentido.

Assim, aprender ao longo da vida apenas será uma realidade se for um princípio “ab início” aplicado aos alunos e também aos professores, porque aprender ao longo da vida representa um salto quântico para o século XXI.

E como nos diria Rabelais, no seu ‘Le Quart Livre’:

“ A criança não é um vaso que se enche, é um fogo que se acende “.

E a educação origina a justiça e cria uma medida ‘*quase helénica*’ para a beleza. As culturas que celebram a diversidade geram ambientes e nuances naturais de aprendizagem. Nesta perspectiva, as culturas da aprendizagem actuam sempre para desenvolver cidadanias plurais: aprender a viver juntos aponta e identifica a inevitabilidade da valorização de uma aldeia global multicultural. Vivendo juntos, todos nós reconhecemos a diferença. Isto tem suma importância, porque, apreciando a diversidade, aprendemos *a aprender e a crescer* juntos. Uma aldeia global de aprendizagem fornece as condições para propiciar um lugar mais seguro e melhor para viver. Eis porque, a educação multicultural terá de ser a nossa medida comum da esperança.

Uma componente vital do papel dos professores é alimentar essa flexibilidade que é timbre das sociedades mais avançadas e medida da sua inteireza de carácter. E como nos diria um grande escritor mexicano, sintetizando-o de forma admirável, quando evoca carinhosamente a sua avó, a primeira professora que conheceu. Ela, na sua sabedoria simples, tinha o entendimento de ...

“ Que la educación y el magisterio serían el presagio de la noche eterna o el eterno amanecer del país! “. (FUENTES, 1997:34)

Assim, pois, a cidade educadora é uma espécie de casulo onde pode ter lugar a metamorfose redentora de uma cidadania global que se inicia no *alfa* fraterno do sentimento, consanguínea na fusão criativa de *corpus* de culturas de diferentes proveniências, prenunciadora do *ómega* que determina a inelutabilidade da caminhada do particular para o universal.

Teríamos então que, a cidade-entreposto cultural afirmará imperturbável o seu destino, nas dobras dos continentes, nas fronteiras dos idiomas, na contemplação dos diferentes, nas embaixadas da mestiçagem.

SÍNTESE

A identidade individual e colectiva afirma-se não só na pertença imediata a determinados grupos, mas também por um conjunto de elementos que ligam os indivíduos à sua parentela real ou mítica e que dão a uma cultura a sua identidade singular. Numa sociedade de confiança, como a portuguesa a liberdade de pensamento é um meio fundamental de vivência humana e de sobrevivência individual e colectiva. A cultura compreende o conjunto socialmente significativo dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do poder-fazer, específicos de um grupo e adquiridos por processos contínuos de assimilação e de inculturação e transmitidos à comunidade.

O retorno ao passado, sobretudo na sua dimensão de transmissão de memória cultural e de produção e reprodução das identidades culturais. A Escola e as culturas em presença trazem-nos o problema geral a que se resumem por vezes diversos tipos de educação como no simples linguajar: “E isto o que tem a ver comigo? ... E eu o que tenho a haver com isto?”.

A igualdade como critério de avaliação de qualquer estratégia tem sido uma referência essencial na educação. E ao ser entendida como um direito de todos, quando se parte desta ideia de homogeneidade cultural, da unidade universal da cultura, e da análise da infância nos contextos multiculturais, ressalta como requisito da justiça na educação. O multiculturalismo como política de reconhecimento da diferença é entrecortado por tensões e conflitos sócio-culturais. A Escola tem que levar a criança a identificar-se com a sua própria cultura, abrindo-se à comunidade pedagógica, para que ela depois se possa identificar consigo própria por um processo cognitivo consciente. Deste modo, a Escola, para além da sua grande missão de agente socializador assume-se também, como o principal agente de transmissão cultural.

Ensinante e ensinado. Educador e educando, tal é o poderoso mote para um modelo inovador de sociedade. Todos os sistemas baseados em ordenamentos de valores erigidos no altar das verdades sonharem com a padronização da humanidade. Mas se o fanatismo cego é condenável, do mesmo modo e a título igualmente vigoroso, é de denunciar o reino do relativismo. Eliminar a distância entre o conhecimento e a aprendizagem é o caminho para ultrapassar uma falha trágica da nossa idade moderna. O progresso humano demanda âncoras axiológicas de referência sem as quais ele não tem possibilidade de se direccionar nem de adquirir sentido. Uma aldeia global de aprendizagem fornece as condições para propiciar um lugar mais seguro e melhor para viver. Eis porque, a educação multicultural terá de ser a nossa medida comum da esperança.

CAPÍTULO IV

A IDENTIDADE E O MULTICULTURALISMO

*O que guardas contigo perdes, o que transmites
para o outro guardas para sempre.*

Provérbio Tibetano

INTRODUÇÃO

Todas as sociedades e culturas apresentam diferenças entre os elementos que as compõem e as comunidades de imigrantes não são formadas por indivíduos iguais, assim como as crianças de origem africana são um todo que representa um mundo plural de experiências, de representações e de modos de estar.

A nossa análise terá então de salientar e reforçar os aspectos dominantes e as opiniões mais consensuais, ao invés de se centrar nos casos particulares. Por outro lado, o modo de reagir face a uma situação específica pode ser muito variado num jovem e a sua resposta depende das suas disposições no momento e das condições de que se reveste a situação vivida.

Uma mesma pessoa pode, também, representar-se de múltiplas facetas, de acordo com a situação específica que vive e para compreender o modo como se define, cultural ou socialmente, é necessário articular, então as suas diferentes expressões, por isso partimos da ideia da dupla identificação do jovem ao meio africano e ao meio português que lhe permite o estar bem na sua pele plural e gera, desse modo, a afirmação da identidade.

Neste Capítulo pretendemos vincular o estudo da identidade e os aspectos do multiculturalismo na Escola, como consequência do aumento dos fluxos migratórios na sociedade portuguesa.

4.1. AS MULTICULTURAS E AS MULTI-IDENTIDADES

Hoje já não é alvo de controvérsia afirmar que a multiculturalidade é uma característica intrínseca às sociedades europeias ocidentais. Esta mudança tem origem nos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, época que foi marcada por uma intensificação das migrações na e para a Europa e que alterou a paisagem humana dos espaços implicados num processo irreversível cujos efeitos perduraram até à actualidade.

Após a II Guerra Mundial, as deslocações de pessoas entre fronteiras retomou a normalidade, deixando de ser impulsionadas por razões de guerra e passando a obedecer a questões de trabalho. Países como a Alemanha e a França ficaram com as suas economias muito debilitadas, tendo-se empenhado fortemente na reconstrução económica.

Para realizar este esforço era necessário recrutar mão-de-obra nos países onde fosse excedentária, pois a nacional era insuficiente. As duas Grandes Guerras tinham provocado muitas baixas e o novo fôlego económico fez absorver toda a mão-de-obra disponível, levando a que os trabalhadores nacionais passassem a ocupar os postos mais qualificados, num processo de mobilidade profissional ascendente que provocou a carência de mão-de-obra não-qualificada.

O recrutamento desta mão-de-obra estrangeira veio, então, preencher as necessidades dos países necessitados, tendo contribuído para o crescimento económico destes. Estes fluxos eram entendidos como de utilização temporária que seria, posteriormente, 'reenviada ao domicílio', quando já não fosse necessária.

Estes imigrantes eram originários dos países do sul da Europa e do continente africano, rumando em direcção ao norte e centro da Europa. Na década de setenta, a extensão e intensificação das migrações é um dos resultados mais importantes da divisão internacional do trabalho, fruto do desenvolvimento das economias de lógica capitalista, levando a que as correntes migratórias passem a depender fortemente das oscilações do mercado.

Quando em 1973 se dá a grave crise petrolífera, que fez descer o preço do petróleo e influenciou todo o mecanismo da produção, os tradicionais países da imigração decidiram combater a recessão económica com o fecho das fronteiras, deixando de importar mão-de-obra e incentivando os trabalhadores estrangeiros a regressar às suas terras de origem. Mas nenhuma das medidas então tomadas, tiveram o sucesso no que respeita à diminuição dos fluxos.

A restrição à imigração, ao invés de provocar a redução efectiva das entradas, fez subir em flecha a imigração clandestina. Desde essa altura até aos nossos dias assistiu-se à '*clandestinização*' da mão-de-obra estrangeira, que passou a ter menos direitos, a ser menos reivindicativa e mais facilmente explorada.

Por outro lado, os incentivos ao regresso não estimularam a maior parte dos imigrantes, que, pelo contrário, pretendiam que as suas famílias se lhes reunissem e projectavam o regresso para um futuro sem data. Em vez do esperado retorno aos países de origem, assistiu-se ao reagrupamento familiar dos grupos de imigrantes e ao seu progressivo enraizamento nas sociedades de acolhimento.

Os imigrantes que os Estados Europeus pensavam utilizar consoante a sua vontade decidem viver numa 'nova casa', que se irá tornar a terra natal dos seus filhos. As sociedades europeias que albergam no seu seio grupos de pessoas de origens diversas passam também a ser local de nascimento dos descendentes desses imigrantes, acentuando-se assim a sua *multiculturalidade*. Já não se trata apenas da questão da convivência entre culturas diferentes, mas do relacionamento entre nacionais com ascendências variadas.

A instalação dos imigrantes nas sociedades de acolhimento faz com que estes deixem de ser imigrantes e obriga a que os Estados reconheçam que a sua permanência já não é provisória, devendo desenvolver políticas tendentes à sua integração – e nasce assim a problemática da integração da diferença. Estas mudanças têm implicações ao nível da 'cidadania', porque força à definição da posição do imigrante na sociedade, sobretudo em termos legais, com a consequente atribuição dos direitos e dos respectivos deveres.

Os direitos de cidadania assumem, assim, novos contornos quando confrontados com as novas gerações, porque ao nascerem nesse país vão ter mais facilmente acesso a direitos iguais aos dos outros nacionais. A fixação dos imigrantes nos países de acolhimento provocou a tomada de consciência da pluralidade e esta fez catapultar para o palco da 'discussão política' os temas do relacionamento entre grupos culturais diferentes e da sua integração na sociedade onde vivem.

O debate chega até aos nossos dias sem ainda se ter *descoberto* a chave para a co-habitação pacífica, a tolerância religiosa e o verdadeiro relacionamento *intercultural*, perpetuando-se as condições que determinam a discriminação dos grupos minoritários face à sociedade dominante. Deste modo, os imigrantes e/ou as minorias étnicas encontram-se sempre numa situação desfavorecida e fragilizada em relação à sociedade onde residem e à cultura dominante que a caracteriza.

Alguns autores afirmam que a pertença a uma minoria não tem de ser forçosamente um *'handicap'*, podendo, pelo contrário de funcionar como algo positivo e sendo um meio potenciador da sua integração. Se, na verdade, a etnicidade é um instrumento cuja função pode ser a de enriquecer e valorizar os grupos, as condições materiais em que estes vivem, dominadas pela precariedade, colocam-nos *a priori* em posição de desvantagem em relação à maioria.

É esta dependência e não protecção que condiciona o baixo estatuto dos grupos de imigrantes, remetendo-os para uma posição inferiorizada na sociedade e, em particular, face às suas Instituições político-sociais. A impossibilidade das minorias saírem da sua situação de inferioridade prende-se com a estratificação e a hierarquização social em que se organizam as sociedades europeias ocidentais, e que influenciam todo o mecanismo de relacionamento entre os vários grupos de as constituem.

As relações entre grupos, quer sejam grupos de uma mesma sociedade, culturas diferentes que convivem no mesmo espaço, países ou nações, envolvem sempre relações de poder, manifestando em poder económico, cultural ou político e caracterizadas pela igualdade de direitos, pela discriminação ou até mesmo pela exclusão, ou seja, por uma assimetria entre direitos e deveres respeitantes a cada um deles.

As relações entre os países do norte e os países do sul assentam em desigualdades económicas e estas justificam as desigualdades socioculturais entre os dois hemisférios e os povos que aí habitam. Sendo os fluxos migratórios provenientes dos países pobres do sul em direcção a países ricos do norte, eles vão condicionar as relações entre migrantes e não migrantes porque a distinção subjacente a esta divisão do mundo vai transferir as relações assimétricas entre eles para o espaço geográfico e social onde passam a co-habitar.

Por outro lado, “a diferença cultural tem sido, considerada como uma ameaça para o *'património cultural da Europa'*, desde o nascimento dos Estados-Nação no pós-guerra”. (TOMASI, 1992:214)

E este ideal era uniformizar um território, um povo e uma cultura. Observa-se, também, que as políticas dirigidas às minorias têm sido ineficazes quer no combate às desigualdades entre os grupos, quer na promoção de uma convivência positiva entre as várias culturas presentes na mesma sociedade.

As condições socioeconómicas em que estes grupos continuam a viver restringem-se à base da pirâmide social, enquanto que a sua diferença cultural é desvalorizada. Vivem a permanente discriminação no acesso aos direitos básicos do indivíduo, tais como a educação, o trabalho, a habitação, a saúde e protecção social e a justiça.

A perpetuação da desigualdade de oportunidades educativas está directamente relacionada com a permanência em postos de trabalho pouco qualificados e, portanto, mal pagos. As suas fracas posses económicas empurram-nos para os subúrbios das grandes cidades, onde os custos habitacionais são menores, ou para ‘bairros de lata’ limítrofes à urbe, situação esta que compartilham com os autóctones da mesma condição socioeconómica.

Esta concentração dá origem aos *ghettos*, onde a discriminação étnica está associada à discriminação económica, agravando a exclusão social, pois o *ghetto* não surge de uma forma organizada e por vontade própria, mas como única alternativa, funcionando como protector ao permitir a construção de solidariedades que fazem face à hostilidade do meio. As comunidades de imigrantes encontram-se numa posição muito frágil, porque logo à partida têm de conquistar o direito de residir num novo país e a serem legalmente aceites.

A instituição predominante no seu relacionamento com a sociedade de acolhimento é a instituição policial ou de autoridade. Aliás, é a polícia que estabelece o primeiro contacto do imigrante com a sociedade aquando da sua chegada, sendo função daquela a manutenção da ordem e o controlo da vida dos indivíduos, sendo a inserção do imigrante no novo meio baseada no medo de infringir as normas da sociedade, o que o tornaria num criminoso e legitimaria a sua expulsão.

As medidas restritivas à imigração e as dificuldades colocadas para autorizar a residência dos recém-chegados aumentam as probabilidades de ilegalidade dos imigrantes e, justificam assim a sua criminalização, pois este é, um dos resultados mais graves das actuais políticas de imigração europeias. Além destas condições objectivas, a discriminação é realizada também ao nível das representações, dado que aqui o factor *estrangeirar* é decisivo nas relações entre o imigrante, os seus descendentes e a sociedade (de acolhimento).

É comum o imigrante ser representado como estrangeiro, mesmo no caso de já ter adquirido a nacionalidade do país ou nele residir em pleno direito, sendo ainda mais vulgar os seus descendentes serem representados como imigrantes quando a maior parte das vezes nasceram no país onde se encontram.

As representações que cada indivíduo e cada grupo faz dos outros, influenciam e são influenciadas pelas vivências sociais dos mesmos, num movimento circular que, pela positiva, permite destruir estereótipos e ultrapassar tensões ou, pela negativa, acentua os preconceitos e as discriminações.

Se as relações são assimétricas, a imagem dos grupos com menos poder será uma imagem negativa e desvalorizada. Se nos situarmos ainda ao nível das representações, vemos que as esferas da vida do imigrante são sempre apresentadas como problemas, dado que o problema da mudança que introduzem na sociedade, da instabilidade que a sua diferença traz para a *cultura e identidade* daquela comunidade, da sua não integração, da sua não-aceitação das regras e padrões do país onde se inserem.

Betty (LEE SUNG, 1971, em TOMASI, 1992:221) chama a atenção para este aspecto, fazendo notar que “a experiência do imigrante é sempre associada com ‘condições patológicas’, tais como o choque de culturas, barreiras de língua, baixo estatuto, dificuldades económicas, preconceito e discriminação, concentração em *ghettos*, conflito social e discriminação acentuada.”

Segundo uma lógica que deturpa a realidade, o imigrante é representado como ‘o problema’, quando o que acontece é que são as condições externas que determinam a sua situação. A percepção da diferença como sendo negativa e a exclusão e o racismo de que estes grupos são alvo provocam o fechar das portas à promoção da condição do imigrante e à consequente resolução dos ‘seus’ problemas.

A ‘condição de imigrante’ ou o ‘estatuto de estrangeiro’ são, portanto, marcados por uma exclusão assente em duas áreas distintas:

- A das condições concretas da vida quotidiana, e
- A dos aspectos subjectivos que ocorrem ao nível do consciente e do inconsciente dos indivíduos e dos grupos.

Ora, as sociedades actuais que são constituídas no seu seio por imigrantes estão confrontadas com um elevado nível de diversidade, que resulta não só da presença de grupos com ‘culturas’ e/ou ‘identidades’ diferentes num mesmo espaço geográfico-social, mas também da multiplicidade de papéis que os indivíduos passaram a desempenhar, da evolução dos papéis do homem e da mulher, da heterogeneidade dos grupos sociais, das diferenças entre grupos etários, dos múltiplos valores e visões do mundo.

Sabendo que as características do meio, bem como as condições de vida, influenciam a “*construção das identidades*” individuais e colectivas, determinando a sua mutação a par da evolução da sociedade e da cultura, também esta sujeita às variações e mudanças do “*contexto multicultural*” em que se inserem.

A coexistência de ‘multiculturas’ exige, portanto, que os indivíduos se adaptem a esta nova realidade complexa e a alterar os seus padrões de relacionamento social, dado que esta interacção social gerada pela convivência com o *diferente* vai alterar a “construção da identidade” individual e colectiva.

Esta mudança suscita sempre reacções contrárias ao processo em curso, correndo-se o risco da não-aceitação do ‘novo’ e do ‘diferente’, da rigidez do pensamento, do apegamento aos costumes e crenças antigas, de atitudes negativas face a tudo o que é novo, isto é, de *fundamentalismos* de vária natureza. Por medo, por desconhecimento ou por ignorância, o indivíduo que não compreende a mudança, esta torna-se-lhe hostil.

Em simultâneo, vemos desenvolverem-se reacções de defesa e afastamento mas também reacções de encontro e de intercâmbio, a partir das quais se constroem relações positivas com o meio e com os outros, permitindo-nos pensar que é possível estarmos a caminhar para a construção de *identidades transnacionais* ou *transculturais*. Não podemos negar que a nossa cultura, as várias culturas, são cada vez mais *transnacionais*, porque os homens não conseguem escapar às influências do meio.

E para *escapar ao devir* terão de se desenvolver estratégias assentes em dogmas que a realidade social e cultural ultrapassa no seu dia-a-dia. A imutabilidade, actualmente, só é conseguida de modo artificial, porque se o mundo não é imóvel, não nos podemos representar de modo idêntico desde o nascimento e através das diferentes fases da nossa vida, e assim a nossa *identidade* vai pois sofrer crises (ou perdas) e ganhos (ou conquistas) num processo evolutivo de acordo com o do espaço e do tempo que vivemos porque ela é efeito do tempo colectivo e da história comum.

Todos nós que vivemos em sociedades multiculturais enfrentamos *ad unum* o desafio de nos adaptarmos ao novo tipo de *homem* e ao novo tipo de *sociedade* que estamos a ver nascer, e de forma lógica a diversidade afecta aqueles que nunca saíram do seu país de nascimento e que aí vêem chegar grupos de pessoas vindos de outros países, de outras culturas diferentes, com outros costumes e com outras religiões, assim como os próprios imigrantes que têm de aprender a viver numa sociedade cujas regras lhe são desconhecidas.

Os descendentes destes imigrantes vivem uma situação particular porque pela diversidade de referências que encerram são um símbolo da dificuldade da busca de uma *identidade* no mundo da ‘pluralidade’ actual.

4.1.1. A ESCOLA – PRINCIPAL INSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE

Os descendentes de imigrantes estão também sujeitos a condições que os remetem para uma posição desfavorecida ao nível socioeconómico, sendo a Escola a primeira Instituição social que lhes surge no caminho da integração, e se esta não tiver sucesso na sua inserção escolar serão condicionada, como consequência, a sua inserção social.

A precariedade do meio onde estes jovens e as suas famílias estão inseridos coloca-os numa posição desigual para enfrentar os ‘desafios da aprendizagem’ e se um aluno vindo de uma família sem problemas financeiros pode contar com o acompanhamento extra-escolar de um Professor ou de um Centro de Estudos, ou com o apoio dos pais, se as suas habilitações forem insuficientes para tal, uma criança proveniente de um meio desfavorecido não tem nenhuma oportunidade.

O abandono da Escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória torna-se frequente nos jovens de meios desfavorecidos, que ficam sem qualquer tipo de qualificação apropriada para enfrentar o mercado de emprego, e cujo ingresso actualmente é muito difícil mesmo para os jovens com algumas qualificações.

A não inserção profissional funciona como mais um obstáculo à inserção social, comprometendo a melhoria da situação do jovem por um processo de mobilidade social ascendente e condenando-o, em consequência, à *marginalização*.

O panorama tão insatisfatório da situação educativa dos descendentes de imigrantes está muito relacionado com as condições em que se processa a sua socialização, dado que apanhados entre dois mundos culturais, a sua evolução enquanto pessoa ‘balança’ entre os valores e os padrões da cultura de origem dos seus pais e da cultura do meio onde vivem, ou seja, entre a *tradição* e a *modernidade*, e a Escola é uma das principais Instituições da sociedade que veicula os seus valores e regras de funcionamento. Na família, desde criança que o descendente de emigrantes está em contacto com práticas socioculturais diversas das dominantes, e por vezes até antagónicas, mas também elas já de algum modo influenciadas pelo meio, uma vez que as culturas são estáticas.

O processo de socialização é, assim, balizado por experiências cujas raízes se encontram em *contextos culturais* diversos e que passam, em simultâneo, por um processo evolutivo, competindo ao jovem proceder à síntese de todas as influências que recebe para definir o seu lugar no mundo e construir um sentido para a sua ‘identidade’. Sendo a *construção da identidade*, a nível social um processo marcadamente relacional, as relações que a criança estabelece com as outras e com as Instituições da sociedade onde reside, são determinantes para a sua definição identitária.

4.1.2. A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS DESCENDENTES DE EMIGRANTES

Este aspecto é comum a todos nós, mas o novo factor que está em jogo na formação da *identidade* das crianças descendentes de emigrantes é que elas só vivem a multiculturalidade do meio como também a representam e intensificam ao produzirem referências plurais.

Os descendentes de imigrantes são, só por si, um símbolo da multiplicidade de referências e das contradições da pluralidade, e por outro lado, a adolescência torna o processo de *construção identitária* mais conflituoso porque corresponde, naturalmente e em todas as crianças (estejam elas inseridas ou não em ambientes mais simples ou mais complexos), a um período problemático de busca da sua individualidade e da sua afirmação perante os outros.

“As características da adolescência dependem do grau de complexidade da sociedade, reflectindo-o. Ruth Benedict e Malinowski consideravam-na como um processo cultural, por isso, influenciado pelo contexto onde ocorre”. (ZAZZO, 1966:7)

Alguns autores apontam que as crises de adolescência precoce são próprias das sociedades industriais, onde a passagem para a vida adulta não é apoiada pelas Instituições existentes. De facto, Zazzo cita Henri Wallon, e assim “a posição singular dos jovens descendentes de emigrantes é o de terem de operar uma síntese de equilíbrio entre modelos diferentes num esforço adicional ao que é normal noutro período da adolescência, já de si caracterizada pela ambivalência, por um desejo de segurança em simultâneo com o desejo de descoberta, pela necessidade de renunciar a si próprio e de se libertar pela acção, de negar aquilo que o paralisa.” (ZAZZO, 1966:198)

Esta ambivalência explica a preponderância do sentimento de insegurança face ao futuro, dado que sentindo-se diferentes dos seus pais, aproximam-se em termos de comportamento dos seus colegas que não têm ascendência estrangeira, mas também se diferenciam destes. As representações negativas recebidas do exterior em relação à sua pessoa, podem conduzir, à interiorização dos estereótipos e contribuir para a formação de uma *identidade* fragilizada e desvalorizada.

Coloca-se-lhes o desafio de ao mesmo tempo que afirmam a sua personalidade e se encaminham para a vida adulta, terem de se afirmar face à cultura dos seus pais e à cultura dominante, num processo que obriga à escolha da sua pertença a um *contexto sociocultural* que tem grande dificuldade em definir.

A afirmação da pertença ao meio é vital, porque está directamente ligada à afirmação do direito à participação nesse meio. A integração da criança também depende da escolha que fizer em relação à sociedade e à cultura que elege como sua. Esta é uma escolha dolorosa, que acarreta frequentemente crises identitárias.

A criança descendente de emigrantes encontra-se numa situação em que tem de tecer permanentemente um equilíbrio entre a sua auto-imagem e as imagens de si próprio que lhe são transmitidas pelo meio e subjazem às relações sociais que entretece com os outros e os outros com ele.

Muitas das vezes a criança não consegue realizar a síntese entre as várias pertenças, podendo daqui resultar um conjunto de comportamentos desequilibrados, traduzindo por vezes a aceitação, noutras a revolta ou a transgressão das normas, desafiando quer o sistema cultural da família quer o da sociedade.

Em qualquer caso, “o dilema da escolha e da identificação em que se encontram estes jovens, constituem um *‘handicap operacional’* face à realidade e à inserção profissional”. (DINELLO, 1987:24)

Assim impossibilita-se os jovens de desenvolverem uma perspectiva de futuro, dado que a complexidade da teia social onde estão inseridos, condiciona a intervenção social dos jovens descendentes de imigrantes e essa intervenção vai assumir formas distintas consoante as relações existentes entre eles e o meio, sendo a violência apenas uma das várias respostas e não a mais significativa e muito menos a mais valiosa.

A intervenção social destas crianças desempenha sempre o papel de exteriorização do seu desagrado, da sua desilusão, da sua raiva e angústia face a um presente de exclusão e a um futuro sem perspectivas de mudança.

De qualquer modo, “se partimos da análise mais abrangente da participação social da juventude, em geral, encontramos um carácter reivindicativo e contestatário em toda a acção juvenil. As correntes da sociologia da juventude, quer a classista quer a geracional, relacionam-na sempre com uma estratégia de oposição face à cultura dominante.” (PAIS, 1990:160)

As iniciativas das crianças de minorias étnicas que assumem um carácter de oposição ou agressão relativamente à sociedade são, portanto, naturais, com a diferença de que o seu carácter de agressão é influenciado e acentuado pela assimetria das relações que gerem a interacção entre os grupos minoritários e a cultura dominante. Em países europeus com uma história de imigração mais antiga, os descendentes de imigrantes já adquiriram uma maior consciência cívica e social comparativamente ao nosso país.

“No caso das estratégias de afirmação da *identidade colectiva revalorizada* a dinâmica identitária que se desenvolve no seio dos jovens é extraordinária, traduzida na elaboração de uma subcultura juvenil que se assemelha às subculturas dos jovens de meios cosmopolitas (modos de vestir, hábitos alimentares massificados, música) mas que se diferencia porque incorpora símbolos específicos do subúrbio e do grupo étnico, significando uma vontade de manter símbolos de pertença num mundo atomizado e desprovido de códigos de solidariedade.” (ORIOL, 1985:177)

Em Portugal, temos visto nascer várias iniciativas de origem africana, destacando-se as associações que têm o duplo objectivo de promover uma cultura revalorizada e de lutar pela igualdade de direitos. Estas actividades são manifestações identitárias dos luso-africanos directamente relacionadas com a sua participação social e inserção na sociedade portuguesa, revelando a vontade de se tornarem cidadãos activos e de combaterem os obstáculos que lhes impedem o acesso à cidadania.

4.1.3. A EXPERIÊNCIA IMIGRATÓRIA DE PORTUGAL – OS LUSO-AFRICANOS

A presença de luso-africanos no nosso país tem origem nas mudanças ocorridas nos fenómenos migratórios europeus e que, naturalmente nos afectaram, dado sermos um país de emigração e de imigração.

Se até meados da década de 80 do século passado, a primeira característica era marcadamente acentuada, a partir dessa data a corrente imigratória adquiriu mais visibilidade, pois estávamos em plena entrada de muitos imigrantes nos países europeus, tradicionalmente fontes de emigração. Mas a chegada de imigrantes ao nosso país é anterior a este fenómeno.

Centrando a nossa atenção nas últimas décadas, vemos chegar a Portugal, desde os anos 60, um fluxo permanente de trabalhadores oriundos de Cabo Verde, na altura território português. A chegada da mão-de-obra caboverdiana vinha colmatar as lacunas deixadas pela forte emigração de portugueses para países europeus, nomeadamente para França, e pela mobilização de jovens para a guerra colonial. Em 1966, as saídas atingiram um total de 156 milhares.

Os primeiros cabo-verdianos que aqui chegaram vieram trabalhar fundamentalmente nos sectores da construção civil e das obras públicas, constituindo mão-de-obra não qualificada. Possuindo nacionalidade portuguesa não foram alvo de nenhuma política de acolhimento, a eles especialmente dirigida no sentido de promover a sua integração no novo espaço, em virtude da política interna que defendia um ‘Portugal do Minho a Timor’. Desprovidos de qualquer acção de apoio, foram-se agrupando em locais específicos, dando origem a pequenas comunidades onde sobressaía a pertença étnica e cujas redes de solidariedade faziam suprir a ausência de estruturas de apoio.

Depois da Revolução do 25 de Abril de 1974, desenvolveu-se um fluxo imigratório (após as Independências das Antigas Colónias em 1976) importante de cidadãos de Cabo Verde, Moçambique, Angola, S. Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, que deixaram os seus países para aqui tentarem nova vida. A par desta imigração, procedeu-se ao repatriamento de portugueses residentes nas Ex-Colónias (os *retornados*) que trouxeram consigo ‘*sentires diferentes*’ dos portugueses da “Metrópole” (nome dado ao Portugal europeu).

Os grupos assim chegados a Portugal, em meados da década de 70 trouxeram uma grande diversidade de vivências, de comportamentos, de padrões culturais e sociais e principalmente de expectativas (que a dimensão africana formatava agora ao espaço europeu – à velha ‘casa portuguesa’) forçando à tomada de consciência do ‘carácter multicultural’ da sociedade portuguesa.

Esta imigração dos países africanos lusófonos, a partir de meados dos anos 70 e ao longo da década de 80 marcou a viragem na história migratória de Portugal, pois tratava-se de uma imigração laboral, completamente distinta dos fluxos que predominavam até à data e que se baseavam em movimentos populacionais entre o país colonizador e as suas Colónias.

Assim, intensificaram-se as correntes que já existiam de Cabo Verde (dado que os indivíduos que agora chegavam, já vinham como ‘imigrantes’) e constituíram-se fluxos com origem noutros países, nomeadamente da Guiné-Bissau e S. Tomé, e desenvolveram-se outros de menor amplitude como os refugiados políticos de Angola e Moçambique, dadas as guerras civis pós-independência.

É também a partir desta década que se formou, progressivamente, um fluxo de estudantes africanos, que são o exemplo dos anos 50 com a “*A Casa dos Estudantes do Império*”, local onde estudaram os ‘grandes políticos africanos’ da luta pela Independência. Por outro lado, a abertura de Portugal ao exterior, resultante da instauração da democracia, permitiu a intensificação dos fluxos imigratórios com origem no Brasil e noutros países do continente americano (que funcionavam como contra-correntes da emigração portuguesa).

A partir de 1986, com a adesão à Comunidade Económica Europeia regista-se também o desenvolvimento de uma corrente intra-europeia proveniente dos países comunitários. Observamos que em Portugal, apesar da presença continuada de comunidades de imigrantes, não se desenvolveu ainda nenhuma acção concertada que tendesse à definição de uma política de imigração, através do estabelecimento de direitos e deveres para com os seus cidadãos estrangeiros, visando a promoção da inserção económica e social na sociedade onde vivem e para a qual contribuem com o seu esforço.

O principal documento produzido em matéria de imigração é a Lei que regulamenta a entrada e saída do território nacional (Lei Nr. 59/93, de 3 de Março), dado que os esforços de Portugal neste campo coincidem com as políticas europeias de limitação do contingente de entradas e controlo da circulação de cidadãos não comunitários (*Acordos de Schengen e o Tratado de Maastricht, e a indefinição do Tratado de Lisboa*).

Em matéria de educação tem havido alguma vontade de melhorar o ensino e a Escola segundo os objectivos da *educação intercultural*, mas a acção está ainda muito aquém das necessidades, pois os problemas que afectam os imigrantes africanos em Portugal são, aliás, comuns aos vividos pelos grupos e comunidades de imigrantes nos restantes países europeus, aqui agravados pela inexistência de uma política de integração.

A condição de pertencer a uma minoria assume as mesmas características porque obedece à lógica subjacente às relações sociais, dicotomizadas por uma maioria dominante e minorias desprotegidas face à lei e às Instituições e fragilizadas nas suas condições sociais.

A fragilidade dos imigrantes no nosso país resulta do carácter laboral da imigração africana, que significa para a maioria destas pessoas a busca de melhores condições de vida. A distribuição geográfica da população imigrante não se processa de modo uniforme, antes se concentrando nas zonas mais industriais e com maior oferta de emprego. É nas grandes cidades e nos seus subúrbios que esta população se instalou maioritariamente, acolhendo Lisboa, Faro, Setúbal e o Porto a maior percentagem de residentes.

A imigração caboverdiana caracteriza-se em relação às outras correntes africanas por menores qualificações escolar e profissional, maior presença de profissões operárias e de taxa de actividade dos seus indivíduos, que são aspectos típicos de uma imigração laboral. Esta imigração teve também uma maior componente familiar, factor que conduziu ao alargamento e enraizamento da comunidade caboverdiana em Portugal.

Além dos caboverdianos, são muitos os africanos que vieram para Portugal antes ou logo após 1975 e que possuem nacionalidade portuguesa, pois dos africanos lusófonos residentes legalmente, 96,4% possuem nacionalidade portuguesa, segundo os Censos de 2008 do Instituto Nacional de Estatística, facto este que os remete para uma condição especial pois não podem ser categorizados de imigrantes uma vez que, na prática, são nacionais, mas contrastam com os outros portugueses em termos de origem étnica.

A este grupo, que entre si também encerra diferenças, poderíamos designar por *lusó-africanos*. No entanto, e “apesar de reconhecermos a especificidade da *primeira geração de lusó-africanos*”, utilizamos esta expressão apenas para os descendentes de africanos – os ‘novos lusó-africanos’, porque a situação destes jovens tem um carácter de hibridação mais acentuado.” (MACHADO, 1994:112)

É dos descendentes de africanos que nasce uma nova geração de lusó-africanos, diferente da que anteriormente referimos porque a sua socialização se vai processar integralmente na sociedade portuguesa, sendo aqui que iniciam os seus estudos e lançam as primeiras questões inerentes à busca e *construção da sua identidade*.

Resta-nos ainda saber ... se estes jovens se identificam como lusó-africanos. E é neste ponto da questão que a Escola em Portugal reflecte a diversidade da sociedade, acolhendo à semelhança do que ocorre na Europa, um número crescente de crianças que trazem consigo pertenças culturais múltiplas e têm como língua materna ‘outra’ que não o português, apesar de também conhecerem e dominarem esta língua.

De entre todos os grupos culturais, o de origem cabo-verdiana é, naturalmente o mais representativo, atingindo mais de 11 mil alunos no país e um pouco mais de 7 mil na Área Metropolitana de Lisboa, segundo dados do Ministério da Educação em 2008. A presença de crianças de grupos culturais minoritários decresce do 1º. para o 3º. Ano do Ensino Básico, o que pode ser explicado pelo facto de muitos nascimentos ainda serem recentes e só agora é que chegam crianças em maior número à Escola, mas também traduz o abandono precoce dos estudos por parte desta população jovem.

O conjunto de reprovações apresenta números que assumem proporções elevadas e que não estão apenas associados aos alunos luso-africanos, não se tratando de uma questão meramente étnica mas sobretudo de ordem sociocultural e económica. Se a Escola não responde e corresponde à diversidade das condições dos seus alunos, adaptando-se-lhe e sabendo usufruir dessa diversidade, é ineficaz na motivação para o estudo e na atracção dos alunos provenientes de meios desfavorecidos, falhando, em consequência na promoção do nível educativo destes grupos.

4.1.4. A DIVERSIDADE CULTURAL – “ENTRECULTURAS”

A diversidade cultural e linguística que assim desafiou a nossa Escola encontrou um sistema não suficientemente flexível para se adaptar rapidamente à mudança, com prejuízo dos resultados escolares destas crianças. Mas apesar da criação de um organismo estatal responsável por mudar a Escola no sentido da sua adequação à multiculturalidade do público discente – o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural / Entreculturas, integrado no Ministério da Educação.

A experiência dos emigrantes portugueses no estrangeiro, onde dominou sempre a preocupação de passar para as novas gerações a cultura do país, bem como a preservação da língua portuguesa, não tem sido adequadamente aproveitada para, num contexto multicultural e com tantos grupos diferentes, ser transportada e adaptada à nossa realidade imigratória.

Por outro lado, as comunidades de imigrantes só agora estão a atingir um maior grau de auto-organização, que lhes permite colmatar as lacunas e pressionar o Estado no sentido da sua integração social ou da inserção escolar.

Por iniciativa do Entreculturas e de várias associações culturais e de imigrantes, vemos porem-se de pé projectos de ‘educação intercultural’ cujo objectivo máximo é o da promoção da igualdade de oportunidades de todas as crianças, prestando particular atenção às crianças de grupos culturais minoritários.

No entanto, os programas que têm sido desenvolvidos na perspectiva da educação intercultural não deram ainda os resultados positivos suficientes que façam da Escola um local onde estas crianças gostam de estar, um espaço motivador da aprendizagem e da aquisição de saberes, um lugar de convívio e de experiências enriquecedoras.

Deste modo, a Escola não atrai mas afasta e ao não reconhecer a diversidade e não se adequar às características das crianças que quer ensinar, está a excluí-las ao invés de as integrar. A situação vivida na Escola em Portugal não difere da situação dos descendentes de emigrantes residentes em outros países. As crianças debatem-se com dificuldades de inserção na Escola, condicionando aquelas todo o seu percurso profissional e social.

As condições que provocam a sua marginalização e exclusão são perpetuadas pela ineficácia das políticas de promoção da igualdade de oportunidades pelo que, à semelhança dos seus progenitores, se deparam com o combate às injustiças que povoam o seu quotidiano. O modo como se posicionam face aos outros e como se identificam para si próprios resultará destas condicionantes externas, de como as interiorizam e das vivências que desenvolvem em relação à cultura dos pais e à cultura dominante, que é, afinal, a da sociedade onde foram socializados.

A vida moderna coloca-nos os grandes desafios da diversidade e da mudança, pois as migrações internacionais que desde há décadas têm aproximado grupos de origens geográficas diversas veio revolucionar as relações interpessoais e interculturais. Por outro lado, o processo de globalização trouxe à nossa proximidade hábitos e povos distantes, pondo-nos em contacto permanente com o *estranho* e o *diferente*.

A complexidade crescente das sociedades europeias industriais fez-nos entrar para uma nova era, onde a palavra de ordem é a pluralidade – de culturas, de padrões sociais, de crenças e valores, de modelos e referências simbólicas, de interpretação do real – contraposta à massificação e uniformização cultural. A pluralidade de culturas e de padrões comportamentais com que actualmente nos deparamos, colocou-nos o grande desafio de, à medida que nos confrontamos com o diferente, nos questionamos sobre a nossa própria identidade.

Vivendo em sociedades multiculturais com um número elevado de interações e a recepção constante de novas informações e novos conhecimentos, não podemos ficar indiferentes a essas influências do exterior. A convivência entre grupos étnicos diferenciados obriga-nos a relacionarmo-nos com pessoas diferentes de nós, a assumirmos novos papéis, num processo complexo que pode ser mais ou menos pacífico, mais ou menos conflituoso, quer ao nível individual quer da própria sociedade.

As pertenças tornam-se mais fluidas uma vez que o indivíduo está exposto a um sem número de influências, realizando as suas opções e construindo as suas teias de relacionamento a partir da pluralidade de possibilidades que lhe são oferecidas. São tempos povoados de contradições e de paradoxos, e em simultâneo assiste-se a um processo de atomização, devido à diversidade que existe, e, num movimento contrário, estende-se o fenómeno da globalização, pela interdependência da economia, a massificação da cultura e da informação, a intensificação dos contactos e do conhecimento recíproco entre os povos.

De um lado, vemos o desagregar das pertenças e o reforçar do individualismo, numa busca incessante de se ser diferente de todos e, portanto, individual e único e, por outro lado, vemos a rejeição da diferença e o apego a crenças e valores, num esforço de pertencer a um grupo definido que dê o sentimento de segurança no contexto plural em que o indivíduo se encontra. Face à pluralidade das sociedades actuais, é interessante analisar como as identidades individuais e colectivas reflectem estas mudanças, tentando compreender como nos identificamos perante nós e perante os outros e se elabora um sentido para a sua existência, garantindo-lhes o equilíbrio num meio cada vez mais complexo.

4.2. IDENTIDADE – O AUTO-CONCEITO vs. AUTO-IMAGEM

O tema da identidade tem despertado o interesse de vários autores de diferentes áreas e disciplinas, dado que a interdisciplinaridade de saberes é, aliás, necessária dado o seu carácter multidimensional. No passado, os trabalhos da Psicologia Social reflectiram o maior interesse nesta problemática, através de autores como Wallon (1949), Mead (1934), James (1920) e Cooley (1902), mas são as transformações vividas nas sociedades europeias ocidentais a partir da década de 70, “com a extensão das migrações, a intensificação do multiculturalismo e a ‘explosão identitária’ que a investigação sobre as identidades adquire novo fôlego, dada a sua pertinência para se compreenderem as mutações experienciadas pelos indivíduos, os grupos, as culturas e as sociedades”. (NETO, 1986:32)

A identidade tem sido abordada em termos sociais, psico-sociais, psico-analíticos, culturais, étnicos ou colectivos, e o estudo da identidade das crianças de origem africana que aqui se realça incide sobre o ‘auto-conceito’, numa perspectiva fenomenal do “*eu*”, cuja abordagem abrange uma componente psicológica e uma componente social, mas onde esta última ocupa o papel predominante.

“Esta expressão do ‘auto-conceito’ é mais frequentemente utilizada pelos autores americanos, enquanto que os europeus, e designadamente os franceses, preferem as designações de ‘auto-imagem’ ou percepção, como representação e consciência de si.” (L’ECUYER, 1978:26)

Sem privilegiar o conceito transoceânico em detrimento do europeu, nem o seu contrário, “referiremos as expressões ‘auto-conceito’ ou ‘auto-imagem’ indiscriminadamente. Segundo L’Ecuyer “as várias expressões, imagem, percepção, representação, conceito de si, podem ser utilizadas como sinónimos e são interdependentes.” (L’ECUYER, 1978:34)

L’Ecuyer, citando Rodrigues Tomé, “reconhece sempre o carácter multidimensional da identidade, pois dá relevância à influência do meio social e herda também as suas influências, privilegiando a componente social do ‘eu’, dado que se define sempre por oposição à diferença, daí resultando a ‘complementaridade do eu e do outro’ e é considerado como uma estrutura essencialmente social que tem a sua origem na experiência social.” (RODRIGUES TOMÉ, 1966, em L’ECUYER, 1978:17)

“A relação dialéctica assim estabelecida, remete-nos para o carácter dinâmico do ‘auto-conceito’ e que se traduz na procura de um sentido de unidade, de continuidade ou de consistência no tempo e entre os diversos ‘eus’.” (L’ECUYER, 1978:46)

Agora, bem “as *identidades* constroem-se a partir de um jogo de ‘forças de assimilação’ e ‘forças de diferenciação’, onde o indivíduo tem de conseguir um equilíbrio entre a proximidade e a distância face ao outro”. (LADMIRAL e LIPIANSKY, 1989:143)

E assim “dado que a proximidade excessiva conduz à anulação da diferença e ao afastamento exagerado, ou seja, à fixação sobre si próprio, não permite a nossa individualização.” (GOMES DA SILVA, 1983:3)

A influência do meio e a dinâmica identitária conduzem-nos à constatação de que a construção do ‘auto-conceito’ é um processo evolutivo, realizado ao longo da vida de cada pessoa, oscilando de acordo com as mensagens que recebe do exterior e que, interiormente, organiza e estrutura.

Consideremos que “quando se nasce, o ‘eu’ é uma individualidade biológica definida pelo seu capital genético e é o efeito do tempo e do espaço onde ocorre o nascimento que determina o seu posterior desenvolvimento, e em que o ‘eu’ é situacional e histórico.” (LARRAIN, 1994:157)

Assim, a identidade reivindicada por um grupo (étnico, cultural ou nacional) é o resultado da convergência, num dado momento histórico, dos processos de identificação produzidos através dos comportamentos e das representações dos indivíduos que dele fazem parte. É, pois, a identificação individual e grupal que permite reconhecermo-nos como indivíduos *distintos* dos outros e ocupando uma posição definida no contexto social onde vivemos.

A escolha da abordagem social do auto-conceito releva do facto desta ter sempre presente a faceta dinâmica e evolutiva do ‘eu’ e a grande importância das inter relações que o sujeito estabelece com tudo aquilo que o rodeia. A afirmação de que o ‘eu’ é um produto da sociedade, confirma-nos que nenhum de nós pode, mesmo que consciente e activamente, furtar-se às influências exteriores, quer ao nível das opiniões dos outros sobre nós, quer ao nível das condições materiais da nossa existência, pois o conjunto de ambas determina que nos seja atribuído um estatuto social específico, subjacente ao funcionamento estratificado da sociedade e que rege a interacção social.

Este contributo é-nos precioso porque vem reforçar o que atrás foi dito em relação à estratificação social e respectiva atribuição de estatutos. Os papéis que cada um de nós realiza socialmente definem as nossas obrigações e direitos face à sociedade a que pertencemos, assim como as expectativas da sociedade em relação a nós, e são estas condições que fixam a posição de cada indivíduo no seio da hierarquia social e esta corresponde a mais ou menos direitos e obrigações e, em consequência, a um maior poder ou fragilidade de cada indivíduo, grupo ou comunidade, face aos outros.

Esta questão torna-se mais pertinente quando analisamos a situação de grupos minoritários, normalmente detentores de um estatuto desvalorizado e com pouco poder de intervenção social. A análise da identidade das crianças de origem africana foi baseada, por outro lado, no modelo construído por Tomé “que entende a percepção do ‘eu’ como indissociável do ‘outro’”. (TOMÉ, 1972:192)

Para este autor, a interdependência *eu/outro* tem raízes na comunicação (gestual e verbal) estabelecida, forçosamente, com o meio onde o sujeito se insere e nos papéis (atribuídos e/ou escolhidos) por ele desempenhados.

“Esta interdependência está também presente na distinção que o autor faz entre a ‘imagem de si’ e ‘imagem social’, definindo a primeira como a descrição que o indivíduo faz de si próprio, de acordo com as suas percepções dos outros sobre si, dado que ambas se influenciam mutuamente.”
(ABDALLAH-PRETCEILLE, 1990:49)

Na actualidade, vamos encontrar noutras abordagens da identidade a mesma relevância dada ao meio. Na tradição Freudiana o superego incorpora as influências dos outros e o ego tem de as gerir como sendo parte das dinâmicas internas da psique.

Pela antropologia centra-se a atenção na *identidade cultural*, que afirma que esta é um fenómeno colectivo, influenciado naturalmente pela cultura, a qual é, também, condicionada pelo meio.

A definição da identidade que revela a sua componente negocial tem o valor de destacar desde logo o carácter evolutivo e dinâmico da identidade e a interdependência entre os aspectos evolutivo e dinâmico da identidade e a interdependência entre os aspectos psicológicos (individuais) e os aspectos sociais, implicados na relação do indivíduo com os outros.

Expressa, ainda assim, por outro lado, a função pragmática ou instrumental da identidade, traduzida na adaptação do sujeito em relação ao meio onde está inserido, mediante um processo de gestão ou negociação das influências e inter-relações.

A negociação que subjaz à construção da identidade é um cálculo de interesses que o indivíduo desenvolve com base em motivações e em reacções/respostas condições do meio. Motivações estas, porque se questiona que grupos integrar e quais rejeitar, reacções porque ao estar inserido num determinado contexto sociocultural, o indivíduo tem, necessariamente, de reagir face às características deste, no sentido de assegurar a continuidade e a unidade da sua auto-imagem.

Esta característica da identidade define-se, pois, “como uma espécie de ‘caixa de ferramentas’, sendo cada ferramenta um elemento identitário que o indivíduo escolhe para se adaptar a cada uma das situações de interacção por ele vividas.”
(CAMILLERI, 1990:46)

4.2.1. A IDENTIDADE – NOÇÃO FUNDAMENTAL

“A identidade tem a função, quer para os indivíduos quer para os grupos de ‘colocar ordem na sua vida’ pois a percepção de si, só é conseguida quando o indivíduo consegue dar um sentido de unidade e estabilidade ao conjunto das influências e às flutuações do meio de que é alvo, dado que se o sujeito for bem sucedido neste processo de estruturação de todas as influências, constrói uma identidade positiva que lhe vai assegurar uma boa adaptação social.
(ORIOU, 1985:180)

Na ausência do sentido de unidade, surgem, pelo contrário, crises identitárias que podem provocar efeitos negativos intra-psíquicos e/ou ao nível da intervenção social do indivíduo.

No mundo moderno, com sociedades cada vez mais complexas, o indivíduo está integrado simultaneamente em múltiplos grupos e subgrupos, cada um deles com códigos e condutas específicas, além de ser alvo de uma maior quantidade de informação que lhe chega de espaços distantes. Esta pluralidade vai, naturalmente, agir sobre a construção identitária, que se torna também mais complexa e exige um maior esforço de negociação. E, “quando falamos de ‘estado de hibridação’ e de ‘identidades nómadas modernas’ para evidenciar a multiplicação de vivências, de tempos e de espaços que hoje se inter-relacionam e articulam permanentemente, colocando novos desafios às pessoas, individualmente, mas também aos grupos e comunidades.”
(CHAMBERS, 1994:28)

O equilíbrio a atingir é o da *construção de identidades* sólidas e estáveis, mas sem que isso signifique um acto de fechar-se ou conflito face ao ‘outro’. Ao nos interpelarmos com o ‘outro’, definimos a posição de cada um no contexto social e as regras da nossa interacção, possibilitando, por um lado o encontro e a comunicação com o diferente e, por outro lado, a sua rejeição aliada à nossa defesa perante agressões (ou medo) do meio.

Identidades positivas e abertas em relação às identidades diferentes de si contribuem para enriquecer a interacção entre grupos e culturas, identidades fechadas e que rejeitam a diferença, agravam a intolerância e/ou a marginalização das minorias, provocando a desagregação social. O desafio do interculturalismo para as identidades modernas é o de usufruírem do carácter dinâmico e evolutivo da construção identitária para nos abirmos ao outro e, com essa abertura, construirmo-nos a nós próprios.

4.2.2. AS SEGUNDAS GERAÇÕES

Os conceitos são necessários para definir os objectos que estudamos, facilitando a sua análise e a discussão de conhecimentos entre os vários investigadores, mas para que exerçam essa utilidade têm de definir correctamente a realidade, caso contrário não cumprem a sua função.

“As categorias e análises sociológicas devem acompanhar o ritmo das mudanças ocorridas no fenómeno migratório para permitir uma análise correcta das situações que hoje vivemos e não podemos enclausurar fenómenos diversos numa terminologia errada ou incerta.” (TOMASI, 1992:208)

Este preâmbulo torna-se necessário porque o tema dos descendentes de imigrantes é hoje um tema corrente quer na investigação científica, quer no debate público, político ou meramente social, sendo frequente que as expressões da linguagem científica entrem no vocabulário comum e sejam utilizadas indiscriminadamente, sem existir uma compreensão plena do seu significado e das implicações deste.

Os descendentes de imigrantes têm sido categorizados como “*segundas gerações*”, quer tenham como país de origem um outro que não aquele onde vivem, que coincide com o país de origem dos pais, quer tenham nascido no país de imigração destes. Existindo logo à partida estas diferenças, a noção *segundas gerações* aponta para uma descrição grosseira das realidades destes jovens.

Foi pelo processo de vulgarização da linguagem científica que a noção de “segunda geração” se propagou na comunicação quotidiana e no seio do próprio grupo que designa. Sabendo que as designações e representações que os outros fazem de nós próprios influenciam as auto-representações, é natural que os descendentes de imigrantes se assumam como uma “segunda geração” sem apreenderem todas as relações que ela entretece e que, como veremos, surgem sempre ligadas ao estranho, ao diferente, àquele que não pertence plenamente “aqui”.

A noção de “segunda geração” associa, naturalmente, e logo num primeiro momento, esta segunda geração àquela que a antecedeu, estabelecendo-se uma comparação e fazendo-se a ligação migratória vivida pela primeira geração de imigrantes, mesmo que essa não exista no caso dos seus descendentes.

A inclusão de um grupo numa categoria social que, na verdade, não corresponde à realidade vivida pelos jovens, torna-os reclusos dessa própria categoria, sendo árdua e complicada a tarefa da libertação. A questão principal não é de modo nenhum uma questão de terminologia mas as implicações desta nas práticas e políticas da vida em sociedade. A expressão que se utiliza para identificar ou categorizar socialmente um grupo específico não é inocente nas consequências que acarreta em termos da representação social, cultural e política desse grupo, condicionando a atribuição dos seus direitos e deveres, ou seja, a sua cidadania e participação na sociedade onde se insere.

A noção de “segunda geração” surgiu nos Estados Unidos da América no período entre as duas guerras mundiais, tendo sido utilizada no quadro da Criminologia para distinguir e explicar a criminalidade dos migrantes e dos seus filhos, tendo Rea realizado “a primeira formulação da teoria do “conflito de culturas”, enquadrada na criminalidade de grupos”. (REA, 1992:165)

Na Europa, ela está ligada ao encerramento das fronteiras aos imigrantes na década de 70, após o choque petrolífero e as políticas de contenção da imigração que se lhe seguiram, desenvolvidas nomeadamente em França e na Alemanha, principais países de imigração europeus, onde os imigrantes que aí residiam, maioritariamente homens, fizeram chegar as suas famílias, dando início aos reagrupamentos familiares. É então que as sociedades vêm chegar as “segundas gerações”, na imagem dessas crianças.

O termo que primeiro nos surge é o de “filhos de trabalhadores imigrantes”, termo que representa fielmente a realidade do reagrupamento familiar uma vez que as crianças que assim chegaram eram uma verdadeira “*segunda geração*”, dado o seu deslocamento geográfico. Deixou, porém, de ser correcto logo que as crianças passam a nascer nesses mesmos países, sendo portanto, seus naturais.

No caso de França, país que também viveu este fenómeno em grandes proporções (término da II Grande Guerra e a Independência da Argélia) e cuja sociedade actual o reflecte, estas crianças eram, de facto, seus nacionais uma vez que o sistema de nacionalidade praticado tinha por base o “*jus solis*”.

Ideia idêntica avança Carreira e Tomé para os luso-descendentes em França, “criticando a designação de ‘País de Acolhimento’ para os filhos de imigrantes portugueses aí nascidos e alertando que é tão errado designar a França como o país de acolhimento para estes jovens, bem como Portugal o seu país natal.” (CARREIRA e TOMÉ, 1994:122)

O conceito de geração transmite, por outro lado, uma uniformidade que nem sequer existe entre os descendentes de imigrantes, dado que eles podem ter nascido no país de imigração dos pais, tendo aí feito toda a sua socialização e não tendo qualquer contacto com o país da família, ou podem ter imigrado possuindo referências concretas de um outro espaço geográfico e cultural.

4.2.3. AS SEGUNDAS GERAÇÕES E A LUSOFONIA

Vemos, então, que ao se definirem os descendentes de imigrantes como uma “segunda geração” como que se perpetua o estigma de que os seus pais são vítimas, encerrando-os num ciclo de vida semelhante e colocando-os numa posição de não inteira cidadania, como um grupo de pessoas a quem não é reconhecida a sua terra natal porque são vistos, como sendo, em parte, estrangeiros. Com efeito, a atribuição da categoria “segunda geração” aos descendentes de imigrantes prende-se menos com as características destas crianças e com o modo como elas se definem, do que com o modo como a sociedade as vê e como são tratadas em termos da prática social quotidiana e da legislação.

Esta situação de desigualdade é uma resposta do Estado que procura manter a (*mítica*) uniformidade cultural do seu povo e a quem a multiplicidade de referências destas crianças traz inquietação porque choca exactamente com essa pretensa homogeneidade. A fixação permanente de comunidades imigrantes e o consequente aparecimento dos “novos nacionais”, com um *background* étnico e cultural percebido como ameaçador porque “diferente”, determina respostas legais e sociais discriminantes perante a ameaça que para eles representa a existência de multiculturas no seu espaço.

Marcam, assim, a distância desses grupos em relação à maioria, esquecendo que essa maioria também não é homogénea. A designação de “segunda geração de imigrantes” apresenta-se-nos, assim, como sendo conceptualmente errada, pois o que na verdade existe (na concepção lusófona do termo) são descendentes de imigrantes, são portugueses que chegaram até nós por outra via, não descaracterizada, mas diferente. Por todas estas razões, nunca utilizamos a expressão “segunda geração”, preferindo sempre designarmos estas crianças como descendentes de imigrantes. Quando nos referimos ao grupo que maior peso tem no nosso estudo – os jovens filhos de imigrantes caboverdianos em Portugal – de modo mais geral optámos por utilizar as designações de “crianças de origem caboverdiana” ou “crianças de origem africana”, indiscriminadamente.

Ambas as expressões permitem acentuar a juventude (que remete para os códigos sócio-culturais específicos às idades destas crianças) e que na verdade é uma componente essencial do carácter deste grupo, além de referenciar a sua origem familiar estrangeira, mas evitando a ligação a uma situação de imigração que nem sempre existe. O termo *luso-africano* é utilizado, sobretudo, quando nos reportamos aos dados obtidos pela pesquisa.

4.3. A DEFINIÇÃO IDENTITÁRIA DOS LUSO-AFRICANOS

A definição da identidade *ab initio* é um tema que não domina grande parte da vida dos portugueses, pelo menos ao nível do consciente, e não é comum que ocupemos horas do nosso dia a pensar o que somos ou como somos e, sobretudo, como é que nos deferiríamos se alguém nos perguntasse como nos sentimos em termos de pertença cultural. Fazer essa pergunta a crianças torna-se algo complicado e para elas pode parecer um tanto absurdo porque a vivência da identidade é inconsciente e natural.

O que verificamos é que sempre que inquirimos directamente as crianças de origem africana sobre a sua identidade é que apesar deste ser um tema que está muito presente nas nossas vidas (talvez até mais fortemente do que nos jovens que não têm esta pluralidade de referências) não é uma pergunta a que respondam facilmente, porque muitas vezes não estão conscientes dessa questão ou não conseguem racionalizá-la de modo a transmitirem a sua ideia e o seu sentir.

Esta dificuldade traduz-se em afirmações que nos parecem contraditórias ou indefinidas, levando-nos a concluir que estas crianças ainda não conseguiram ‘operacionalizar’ a sua definição identitária, e também o facto de serem alvo de influências múltiplas e diferenciadas que complica a tarefa de darem um sentido concreto e um significado uno à sua *identidade*.

De qualquer modo, a escolha de uma definição pode não ser feita de modo plenamente consciente, sendo a definição identitária uma questão muito subjectiva e não se prendendo necessariamente com razões concretas da realidade, reforçámos o aspecto do ‘sentir’. Com efeito todas as crianças dão muita importância à origem africana (independentemente da sua definição cultural) enquanto que já a importância decresce ou lhe dá mesmo pouca ou nenhuma importância, dado que os jovens quando se definem como ‘portugueses’ também valorizam inconscientemente a cultura africana, pois ela está presente só que não aparece como a predominante no seu auto-conceito.

A música é o elemento cultural a que dão mais valor dado ser o que parece mais natural, uma vez que esta é essencial na vida até mesmo de uma criança, particularmente no processo da sua identificação perante os outros.

É a música que assume um dos principais papéis nas escolhas das amizades e na constituição do grupo de amigos, e as características que a ele estão ligadas, como os comportamentos, um determinado vestuário, uma forma de estar específica a esse estilo ou movimento musical, desempenham todo um conjunto de funções de onde sobressai a de permitir a inclusão num grupo, fundamental à sua socialização.

A criança poderia rejeitar um tipo de música que faz parte da sua cultura de família como forma de contestar a geração mais velha. Ao aceitá-la, irá receber influências porque esta é transmissora de valores e meio de expressão de ideias e de padrões comportamentais, desempenhando um papel preponderante na sua ligação à cultura dos pais. A seguir à música, são os costumes e as tradições os elementos mais escolhidos, sendo estas expressões directas da cultura material e a sua escolha na sua grande maioria reforça a ligação que estes mantêm com a cultura familiar.

Um outro elemento cultural de grande significado, nomeadamente em termos simbólicos e identitários, é a língua, mas aqui a sua importância é um pouco inferior à dos costumes e tradições, o que se torna um dado curioso porque aquela é veículo de comunicação e de transmissão cultural por excelência, constituindo um dos elementos básicos da identificação a um espaço, a uma nação e a uma cultura. O não privilegiar da língua pela grande parte das crianças pode, assim, reflectir a proximidade 'longínqua' com a língua portuguesa e consequentemente, com a sociedade.

Sabemos que as crianças luso-africanas falam o 'crioulo' quer o português e é, aliás, comum logo entre as crianças de tenra idade o falar-se um calão próprio que neste caso resulta da mistura de ambas as línguas e de expressões particulares ao grupo e à vida no *ghetto*.

De qualquer modo, como não enveredamos a pesquisa no sentido de compreender o papel específico da língua na identidade, apenas podemos interrogar-nos se a língua portuguesa será mais utilizada e, nesse caso, se terá um papel mais importante do que o 'crioulo' na construção identitária, dada a relevância da língua portuguesa nos grupos intelectuais dessas minorias. As relações entre as pessoas e a gastronomia são também de alguma importância dada a influência que as mães, as tias e as avós têm na formação específica das novas mentalidades.

Em suma, a cultura que melhor conhecem dilui-se quase sempre, dado que se observa uma diferença muito ténue entre a escolha da cultura africana e a escolha da cultura portuguesa, e não é de estranhar encontrar na nossa Lisboa, “de muitas e desvairadas gentes” um rapaz de cor falando um português com sotaque distintamente ‘lisboeta/alfacinha’.

Se funcionasse uma correspondência directa, a criança que conhecesse melhor a cultura portuguesa iria identificar-se como português, o mesmo acontecendo para a cultura africana, e no caso dos luso-africanos teria de haver igual de ambas, determinando que a criança assimilasse as duas.

Mas o que aconteceu na realidade foi que houve uma diluição/amalgamento entre as duas culturas e uma escolha de igual proporção para cada uma das culturas por parte dos ‘luso-africanos’, aspecto este que pode apontar para uma *síntese cultural* passível de provocar nestas crianças alguma indecisão na escolha.

Por outro lado, estando inseridos na sociedade portuguesa e expostos a uma cultura dominante – pela Escola, pelos *mídia*, pela pressão do meio mais abrangente do que a comunidade de origem – e tendo a esmagadora maioria nascido em Portugal não se torna estranho que exista um maior número a dizer que conhece melhor a cultura africana, trazendo à colação a velha dicotomia do homem africano que gosta de falar e escrever em ‘bom Português’.

E foi isto, que os portugueses fizeram ao se espalharem pelo mundo, como no caso de ‘Goa na Índia’ onde se falava português na Igreja e na Escola e ‘*concani*’ no café e no jardim. Esta dualidade torna-se ainda mais curiosa quando nos reportamos à definição da criança em relação à sociedade, dado que todos se encontram perfeitamente integrados, ou seja uma ‘posição indefinida’.

Estas referências permitem pois avançar para a ideia de que a importância que a criança dá às suas raízes africanas não é abalada por factores externos negativos. O consenso nesta questão confirma que a origem africana é vista como muito importante interiormente, porque funciona como integradora, ainda que possa ser alvo de alguma negatividade por parte do meio exterior.

Parece não existir um problema de desvalorização provocada pelo próprio que rejeita ou não assumir a sua ascendência, mas sim um certo mal-estar resultante das condições externas que condicionam uma situação de não inteira integração, dado que a comunidade de origem surge como aquela que oferece uma vivência mais positiva.

O facto de a maior parte se definir como devidamente integrado resulta da diferença de situações que vive ao nível ‘micro’ e ao nível ‘macro’. Na comunidade ‘está-se bem’ mas quando sai das suas fronteiras existe um outro mundo, onde o jovem pressente ou enfrenta dificuldades de integração. Torna-se interessante notar que o valor da identidade africana torna-se vinculativa, pois vê a ‘sua identidade’ como algo que lhe dá força para lutar por uma vida melhor e tem consciência da relação assimétrica de forças que existem entre os seus dois mundos e mostram a influência do meio nas suas percepções.

Desta forma escolhem as associações, as actividades culturais e as associações africanas para afirmarem a sua ‘identidade’. A emigração é um traço fundamental e característico da história de Cabo Verde, existindo uma forte ‘diáspora caboverdiana’, o que explica também a grande vontade destas crianças em procurarem outros locais para fazerem a sua vida até porque é normal que tenham familiares em vários países, estabelecendo a ponte de ligação. A sua auto-imagem predominante é positiva e revela traços idênticos à das crianças que não têm ascendência estrangeira uma vez que as suas características são naturais na infância e na juventude. Ao repararmos este panorama geral, encontramos ‘discordâncias’ ou ‘dualidades’ que tornam visível a pluralidade de influências a que as crianças de origem africana estão sujeitas, gerando uma ‘auto-definição *indefinida*’ porque balançam entre duas línguas, entre duas culturas, entre dois mundos que lhes oferecem referências e condições distintas que não são necessariamente complementares.

A identidade africana pode ser um refúgio por opção ou forçada pelas condições exteriores, mas que nos levam a interrogarmo-nos se para estas crianças ela assume verdadeiramente um papel importante na sua identificação individual ou se elas surgem com maior força na confrontação com o outro, e é esse o papel que os jovens lhe atribuem.

4.3.1. O AUTO-CONCEITO CULTURAL NAS IDENTIDADES MONO E BICULTURAIS

A pesquisa tem também como intenção saber que papéis ocupam as pertenças a uma comunidade africana e à sociedade portuguesa. Nas identificações das crianças e no caso dos descendentes de imigrantes africanos e de cidadãos portugueses de expressão africana, e se estas seriam semelhantes às de outros grupos em presença também descendentes de imigrantes, onde é visível a sua escolha de ambas as culturas e o esforço de operar uma fusão das várias influências.

Observamos com relativa facilidade que à maioria das crianças se atribui uma ‘identidade bicultural’ ao apresentar-se como luso-africano, mas o peso desta escolha não é tão esmagador como se possa pensar, mantendo-se a interrogação porque é que metade das crianças se definem ou como africana ou como portuguesa.

Interessa pois saber que diferenças estariam por detrás das escolhas identitárias e se as ‘identidades monoculturais’ manifestam a rejeição da outra cultura. A identidade cultural quando confrontada em relação à cultura africana e à cultura portuguesa determinam a influência de ambas as culturas na sua definição, mas o aspecto principal a salientar é a unanimidade da valorização da origem, o que nos leva a considerar que esta não é um elemento que justifique as diferentes definições das crianças. A tradição como conservação dos traços dos antepassados significa o transportar para o futuro a cultura e a história, em suma, “as origens”.

Por esta razão é natural que os ‘portugueses’ não valorizem tanto estes elementos uma vez que a sua definição cultural marca uma distância face à cultura tradicional. Os ‘luso-africanos’, por outro lado, como se identificam mais com a cultura africana do que o grupo anterior é natural que dêem relevância às manifestações mais visíveis dessa cultura.

A língua é o elemento cultural que mais diferencia os ‘portugueses’ dos ‘luso-africanos’, encontrando-se os ‘africanos’, desta vez, na posição intermédia. Mas o que não conseguimos validar é se a importância dada à língua explica o distanciamento das crianças que se definem como portuguesas em relação à cultura africana ou é tão só o reconhecimento de uma diferença linguística. Como não é nossa intenção aprofundar a questão linguística não é possível avançar na interpretação destas escolhas, mas os restantes dados levam-nos a crer que para estas crianças também não é possível identificar objectivamente as razões do valor dado a cada um dos aspectos culturais referenciados.

O facto de a grande maioria dos ‘luso-africanos’ identificarem a cultura portuguesa como a que melhor conhecem e os restantes a cultura africana é símbolo da pluralidade de influências que está na génese da sua identidade e que condiciona uma certa indecisão nas suas escolhas. A cultura mais difundida é contraposta à comunidade onde a criança se sente melhor, dado sabermos que este não é um indicador muito exacto da importância dada a cada uma das culturas porque naturalmente todos nos sentimos melhor no meio restrito da família e amigos do que no meio abrangente, composto por muitas pessoas desconhecidas e Instituições distantes, o que justificaria a preferência esmagadora pela comunidade africana.

No entanto, se a criança está completamente inserida social e culturalmente não fará a distinção entre comunidade de origem e o todo envolvente porque vê este contexto mais amplo como ‘a sua própria casa’, ou se sentem igualmente integrada em ambas. Esta questão valoriza o peso da origem africana para os ‘lusos-africanos’ e ‘africanos’ e o peso da origem portuguesa para os que se definem como portugueses.

O que a realidade nos mostra é que o relacionamento destas crianças entre si é marcado por um forte sentimento de inter ajuda no seio da comunidade africana e sempre que esta se confronta com a sociedade, (e com a Escola) está presente para todos que esta última domina a chamada relação de forças na ...

“Construção da Identidade na Infância no Contexto Multicultural Português”.

A definição cultural é um processo marcadamente emocional, onde as emoções são as responsáveis por cada um deles se sentir de uma forma particular, apesar da semelhança das suas condições de vida. Os aspectos do sentir das crianças vêm confirmar a importância da identidade, que afirmam ser a identidade sentida. As vivências particulares de cada criança são factores que conseguimos identificar mas o modo como ela as interioriza para si própria é altamente subjectivo.

Quando optam por uma identidade monocultural portuguesa ou africana isso não quer dizer que rejeitem completamente a outra e que estão ausentes da sua definição aspectos integrantes dela, mas sim que se sente mais próximo dessa cultura em particular. A pluralidade estará sempre presente uma vez que é impossível impermeabilizarmo-nos face às insuficiências do exterior, pois isso significaria para os ‘africanos’ o fechamento total no *ghetto* sem qualquer contacto com a sociedade envolvente e para os ‘portugueses’ o corte com a família e com a sua história.

Por outro lado, os grupos que se constituíram a partir da definição cultural não são, em si, grupos homogéneos. No seio dos ‘lusos-africanos’ haverá vivências distintas, bem como nos restantes. Uma criança que se define como ‘lusos-africana’ pode estar mais próxima de uma que se define como portuguesa num determinado assunto do que a maior parte dos outros ‘lusos-africanos’.

Pela pluralidade de referências que as definições monoculturais deixam transparecer e pela dominância da definição multicultural, defendemos que estas crianças possuem um ‘auto-conceito bicultural’ e são, na verdade ‘lusos-africanas’, sem com isto rejeitar a preponderância de uma cultura face a outra em muitas das definições, nem a opinião dada pelas próprias sobre a sua pertença cultural.

Valorizando todas a origem africana, a estratégia de inserção social por que optaram estas crianças, reflecte-se na utilização que fazem dessa identidade.

4.3.2. O AUTO-CONCEITO PSICO-SOCIAL COMO ELEMENTO IDENTITÁRIO

A afirmação positiva da identidade ou a sua inexistência irá marcar distâncias entre as definições culturais das crianças ou, pelo contrário, reforçar a sua proximidade, e o modo como estas crianças percebem, vivem e traduzem a sua 'identidade' no *contexto multicultural português* são indicadores da vontade e da escolha de participação destes 'lusó-africanos' na nossa sociedade.

A cultura não é, contudo, o único elemento identitário pois não estamos apenas inseridos num contexto multicultural mas também económico, social e político, e todas as esferas da nossa vida na interacção social concorrem para a nossa 'auto-imagem' e é a sua conjugação que nos permite saber quem somos. O auto-conceito construído é um 'auto-conceito' predominantemente social ou psico-social.

Podendo parecer contraditório ao primeiro olhar, veremos que as informações se completam e justificam reciprocamente direccionando-nos para uma 'auto-imagem' positiva onde o factor étnico é apenas, como aliás é normal, um dos traços que enformam a identidade dos jovens de origem africana.

Ao contrário do que se pode esperar as referências à cultura ou à origem africana não são frequentes, tendo aparecido como 'substitutos' expressões relacionadas com a interacção social e as características pessoais dos jovens. As outras componentes que dominam as descrições feitas pelas crianças são a representação comportamental positiva e a identificação.

A imagem do corpo na categoria 'biofísico' e o estatuto na categoria 'contexto' são outras duas componentes que alcançam resultados bem diversos. A representação social positiva é expressa normalmente pelo gosto de conviver e de comunicar, fazendo jus à amizade e solidariedade, (a importância dos amigos bem como a preocupação em os ajudar quando necessário) à simpatia e também à tolerância e ao respeito, à sinceridade e aos sonhos ou representações do futuro.

O facto de na sua grande maioria se descreverem frequentemente com base em gostos está relacionado com a primazia dada na juventude às relações e interacção social e vem reforçar a influência destas na identidade.

A expressão dos gostos individuais (faceta de ordem bastante ‘africana’) é uma forma da criança se definir como pessoa – o que eu gosto de fazer é o que eu sou – e permite identificar pessoas com gostos comuns para construir as redes grupais de amizade cujas funções são o estimular o crescimento de cada criança e ajudá-la a ‘dar o salto’ para a idade adulta.

4.3.3. IDENTIFICAÇÃO E ESFERAS IDENTITÁRIAS

Além destas características marcadamente relacionais, a categoria ‘identificação’ ocupa um lugar de primazia nesta escala, dado que o ‘eu’ é aqui apresentado como objecto de identificação individual perante os outros através da identificação pelo nome e a idade, características que não estão isoladas do meio mas que, pelo contrário, são traços de identificação desse ‘eu’ perante um todo mais vasto. O caso do nome é disso um bom exemplo porque é uma expressão elementar da nossa individualidade, mas utilizado como meio primordial de nos identificarmos pessoalmente em relação aos outros. A idade também desempenha este papel.

É portanto, normal que à pergunta ‘Quem sou?’ ocorra de imediato responder o nome, vindo a idade por acréscimo, pois ambos os aspectos surgem com a mesma frequência dentro desta categoria. Podemos então dizer que estes ‘itens’ correspondem às ‘esferas identitárias’ dominantes nos auto-conceitos apresentadas normalmente pelas crianças, com maior relevo para a esfera social e um significado importante da identificação individual que, por sua vez, também tem uma forte influência no nível sociológico.

Embora com menor peso, a imagem do corpo ocupa um lugar destacado, dado que também ela constitui um elemento de identificação básico porque mesmo que não tenhamos consciência dela é a parte visível da pessoa que somos para os outros. Só o círculo dos amigos é que é conhecedor da nossa personalidade mas todos aqueles com quem apenas temos um contacto superficial conhecem a cor dos olhos e do cabelo, se somos altos ou gordos, podendo mesmo emitir juízos valorativos em relação ao nosso corpo. A imagem do corpo condiciona a auto-estima e sendo positiva permite um crescimento e relacionamento saudáveis, e no caso contrário pode originar frustrações e a insegurança do jovem no seu processo de autonomização. Inicialmente não se pensa que esta característica esteja tão presente mas ao nos depararmos com a sua frequência, achámos interessante verificar se esta imagem inclui referências ao fenótipo e no caso afirmativo como estas se desenrolavam.

Não deixamos aqui de salientar como mero reparo, que a nível sociológico, a ‘alcunha’ a nível do estrato mais genuíno das gentes africanas funciona como sintomatologia da genes para além de estrutura ‘tribal’, e a título meramente exemplificativo aquele miúdo que dava muitos saltos e emitia um urro a imitar um leão, foi-lhe posto a alcunha de ‘hiena’, em vez de leão.

A cor pode não ser considerada como um elemento identificatório importante mas também pode acontecer que a criança prefira definir-se com base noutros aspectos e apagar esta diferença, até mesmo de modo inconsciente, quando os pais registam a criança com um nome pomposo em vez do ‘tradicional’. Verifica-se aqui a chamada ‘fuga para a frente’ característica das gentes tradicionais no antigo ‘Ultramar Português’.

Nesta faixa etária, o ‘estatuto’ é expresso pela condição de estudante, onde o jovem se identifica com a sua ‘Escola’ e o ano que frequenta, e por referências à participação social traduzida na pertença a grupos associativos ou culturais.

O estatuto, à semelhança dos gostos, dá-nos indicações do que a criança é através daquilo que faz, ou pensa fazer. Realçamos aqui o facto, de normalmente nenhum jovem mencionar a violência ou transmitir um carácter violento, nem ao nível do comportamento nem da sua interacção com os outros, mas outrossim a representação social positiva do jovem que se descreve como tolerante e respeitador.

A identidade cultural é menos referida dado que a maior parte se define como português, como luso-africano e indiciam uma maior ligação à cultura africana do que genericamente à portuguesa. As referências à identidade multicultural com expressões como ‘sou português de origem africana’, são aliás, mais frequentes do que as referências à identidade lusa monocultural, confirmando o lugar de destaque que ocupa na definição identitária dos jovens.

A junção destas diferentes informações sobre a ‘identidade’ apontam no sentido da valorização da origem africana, permitindo-nos afirmar que assumem um maior peso na *Construção da Identidade na Infância no Contexto Multicultural Português*.

É de salientar que a cultura africana exerce o seu peso fundamentalmente ao nível dos sentimentos do jovem porque lhe permite uma boa inserção no meio restrito da sua comunidade de origem, secundarizando-o e oferecendo-lhe um refúgio sempre que é confrontado com as hostilidades do meio mais abrangente.

Salientamos, assim, que o jovem constrói uma primeira imagem de si como ‘pessoa’ e não como ‘pessoa de origem africana’, ou seja as raízes culturais estão presentes mas a dimensão mais importante da sua definição identitária é a psico-social.

A auto-imagem do jovem luso-africano é uma imagem social onde está bem visível a relação da criança com o meio e a influência deste na sua afirmação individual e que realça aspectos que aproximam estas crianças às de origem apenas portuguesa, ao invés de marcar distâncias culturais ou de carácter.

4.4. A AFIRMAÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE COMO VALOR DA AFRICANIDADE

No contexto de dualidades em que vivem as crianças ‘luso-africanas’ e a utilização que fazem da identidade é o reflexo do seu ‘estado de alma’. Sabemos que independentemente do modo como se definem em termos culturais eles valorizam as raízes africanas mas não se identificam como ‘diferentes’ dos outros portugueses. A cultura africana não é factor de distanciamento cultural, sendo antes as condições do meio que os remetem para uma situação de desigualdade, porque não lhes é reconhecida a inclusão à sociedade a que, por direito e por sentimento, pertencem.

A valorização da origem pode ser interiorizada, funcionando como elemento de identificação da criança para si própria ou pode também ser afirmada para o exterior, tornando-a visível aos outros. Guardar essa identidade para si ou intervir socialmente através dela, corresponde a diferentes modos de viver a ‘*identidade*’ e modos de estar na sociedade.

Para a sociedade, a exteriorização da ‘africanidade’ pelas crianças de origem africana é vista como uma agressão, começando pelas roupas, pelos comportamentos, pelo estilo *rapper*, e são considerados estranhos e inaceitáveis para a cultura dominante. Os grupos de negros são representados como violentos e a sua maneira de estar e de conviver amedronta a linearidade das vidas daqueles que não aceitam que a multiculturalidade seja uma característica natural da sociedade onde vivem.

Quando a criança ‘luso-africana’ escolhe o caminho da afirmação da identidade depara-se com estas barreiras e ele sabe-o, razão pela qual entendemos que uma atitude interventiva reflecte o descontentamento das crianças pela sua situação e vontade de mudar, lutando pelo direito a serem como são na sociedade de que fazem parte.

A mera interiorização da *identidade africana* pode assumir grande importância ao nível do indivíduo, mas se não tem correspondência na sua participação social não irá permitir o enriquecimento cultural da sociedade como um todo, nem gerar a desejada mudança de atitudes desta para com estes grupos.

No viver tradicional da Escola de hoje constatamos uma tendência semelhante à da valorização da origem, porque também aqui a definição cultural não é condicionante da afirmação da identidade. Sendo a afirmação identitária uma opção consensual, podemos interrogar-nos se existem divergências entre os jovens sobre os meios escolhidos para a exteriorizar.

Pela violência das condições sociais em que vive a maior parte destes jovens e a violência com que alguns deles reagem a ela, achamos que é um dado importante saber se as crianças a referenciam com o destaque necessário.

As atitudes violentas que por vezes surgem vindas das crianças de minorias étnicas são reacções à hetero-exclusão, pois através dela readquirem a auto-confiança conseguida pelas fortes solidariedades estabelecidas entre os elementos do grupo onde se inserem. A violência é, paradoxalmente, uma estratégia defensiva provocada pela violência que chega do ambiente circundante.

Na escolha dos meios preferidos para afirmar a identidade africana vamos encontrar algumas divergências consoante as definições culturais, a hetero-imagem, o sexo e o ano de escolaridade, se bem que em graus diferentes. Mas apesar dessas discordâncias existe consenso quanto aos três elementos referidos:

As Associações Africanas,

As Associações Mistas, e as

Actividades Culturais.

Os ‘luso-africanos’ preferem as actividades culturais, as associações mistas e só por último as associações africanas.

Os ‘africanos’ invertem esta ordem, privilegiando a intervenção nas associações africanas e em terceiro lugar através de actividades culturais. Para os ‘portugueses’ as associações mistas são o melhor meio, as actividades culturais em seguida e só depois as associações africanas.

Este quadro de opções dá-nos alguns dados interessantes e a escolha maioritária de meios como as associações mistas, que permitem o envolvimento de todos – africanos, portugueses de origem africana, luso-africanos e até de portugueses de origem apenas portuguesa – e de actividades culturais, que são manifestações vivas da cultura que permitem o conhecimento desta pelos outros grupos, dirigindo-se portanto a um público multicultural vasto, que reflecte a preferência de meios com um carácter abrangente e não o terminar num circuito restrito.

A afirmação da identidade não transmite o desejo de auto-marginalização mas antes o de conhecimento recíproco entre os grupos e a inserção. A escolha prioritária das associações africanas pelos ‘africanos’ tem correspondência na tendência que manifestam de se centrarem mais na sua origem.

Sendo o meio africano aquele que lhes aparece como mais seguro e solidário nas suas vivências diárias, é natural que seja ele a oferecer-lhes melhores condições para se expressarem culturalmente. O agrupamento em associações africanas pode ser assim uma reacção face à incompreensão dos outros.

Os ‘luso-africanos’ apostam mais na transmissão da cultura para os outros, no dar a conhecer, na abertura, portanto, numa intervenção directa para destruir estereótipos e mudar as relações intergrupais. A afirmação da identidade pela quase totalidade das crianças reforça o valor que lhes atribuem, mas resta saber que funções ou papéis ela desempenha para a criança, quer individualmente quer na sua relação com o meio. Dizerem que é importante afirmar a identidade pode ser a resposta mais normal e lógica, mas é necessário confrontá-la com expressões que nos indiquem a utilidade que ela assume para eles.

A identificação das crianças de origem africana à cultura dos seus pais e os fortes laços que os prendem a esta comunidade parecem-nos que resultam não tanto de semelhanças comportamentais e de valores destas crianças, com a sua família, uma vez que a sua socialização se submeteu a códigos completamente diferentes, mas antes da vontade de conservar um ‘sentir africano’ que é interpretado como factor de orgulho e cujo valor é contraposto às representações desvalorizadas que lhes são remetidas pelos outros.

As informações que fomos recolhendo ao longo do nosso contacto na Escola apontam para uma mistificação orgulhosa da origem como estratégia de valorização da mesma face às imagens estigmatizadas que a sociedade constrói das comunidades de imigrantes e dos seus descendentes.

Ora, sendo a ‘identidade’ um instrumento que permite o ‘estar-se bem’ na pele africana, será também utilizada para se alcançar o bem-estar na sociedade em que nos inserimos.

Referimos, assim, três funções que a identidade pode desempenhar e que achamos interessante analisar com base na sua utilidade para o jovem, em diferentes esferas da interacção social:

1. A identidade como motor para enfrentar os problemas, dando ao jovem a força para lutar por uma vida melhor, função que vem no seguimento da interpretação da identidade como ‘refúgio de solidariedade’ face às experiências negativas do meio envolvente;
2. A identidade como facilitadora da integração, cuja resposta resulta do jogo de forças entre a percepção da identidade para a criança e a percepção desta pela sociedade, e
3. A identidade como factor de enriquecimento social, onde a criança é confrontada com o contributo que a identidade pode ter para a valorização da sociedade no seu todo e não apenas da sua pessoa em particular.

Assim, podemos concluir que os jovens realizam uma afirmação positiva da identidade apesar de se debaterem por vezes com dificuldades exteriores que poderiam afectar essa percepção. É importante verificar que apesar das situações de discriminação e das representações desvalorizadas da ‘africanidade’, assim como de outras expressões culturais minoritárias, por parte da cultura dominante, as crianças ‘luso-africanas’ conseguem ultrapassar esses estereótipos e atribuem valor à sua origem, construindo uma identidade plural. No jogo de forças entre as influências da comunidade e do meio abrangente são as primeiras que têm maior peso, possibilitando assim a ‘*construção de identidades*’ positivas e, como vimos, o emergir da vontade de exteriorizar e de dar a conhecer essas novas formas de estar e de sentir.

4.4.1. A VISIBILIDADE DA IDENTIDADE NA INTERVENÇÃO SOCIAL

O rico potencial da diversidade reside no conhecimento recíproco entre os vários grupos, nas trocas culturais e na mudança de atitudes face ao ‘diferente’ e não se fecharem sobre si próprios e na desvalorização dos outros.

À rejeição vinda do exterior, os jovens dizem que querem contribuir pacificamente na construção de uma sociedade que dê lugar à afirmação da sua identidade. A criança tem assim consciência da não-aceitação exterior das identidades ‘diferentes’, sendo por esta razão que deparamos com uma certa relutância em relação à identidade como facilitadora de uma integração mais consistente.

A conjugação destas referências leva-nos a confirmar a hipótese de que a ‘*identidade bicultural*’ corresponde a uma afirmação positiva da identidade, mas permite sempre ir um pouco mais além desta constatação. Apesar de algumas crianças não se definirem como ‘lusó-africanas’ e optarem pela identificação a um dos meios – o português ou o africano – elas apresentam, na prática identidades plurais porque têm presentes influências de ambos os lados.

Assim, podemos então avançar a ideia de mesmo quando a identidade das crianças tem maior peso de uma das culturas, a estratégia escolhida é a da afirmação positiva da identidade africana. Se nos casos dos ‘lusó-africanos’ e dos ‘africanos’ esta afirmação pode surgir naturalmente, uma vez que a cultura africana sobressai na sua definição identitária, tal pode parecer contraditório para ao ‘portugueses’, mas na verdade, todos vivem uma situação de referências plurais e são permeáveis a elas. A posição favorável aos ‘portugueses’ também revela que a identidade africana é vista como factor de coesão grupal e é valorizada.

O sentir dos ‘lusó-africanos’ face à identidade apresenta mais semelhanças do que divergências, mas como é um processo fortemente emocional, pode traduzir-se como uma indecisão e confusão perante a complexidade de influências de que são alvo e as emoções que daí resultam.

O elevado significado simbólico que a cultura africana apresenta para os jovens explica-se por ser essa a comunidade onde são aceites sem reservas e se sentem amados e seguros. Muitos deles idealizam uma imagem de África que nunca conheceram e procuram na ‘cultura familiar’ pontos de referência que lhes permitam construir uma ‘identidade particular’, que não seja abafada pelos códigos dominantes mas que também não seja uma aceitação conformista da tradição.

Esta procura de ‘símbolos identitários’ da *cultura da comunidade* de origem é por vezes traduzida exteriormente através do vestuário, da música (que eles consideram o *elemento cultural* mais importante), de *pins* ou de *t-shirts* de heróis africanos.

Mas mesmo quando estas marcas visuais não existem, ou não são detectáveis à primeira vista, a ‘africanidade’ está presente ao nível do emocional, sendo motivo de orgulho para as crianças. O orgulho da ‘raça’ é referido por elas como outro símbolo da estratégia de revalorização identitária.

BOURDIEU (1981) “coloca a questão das reivindicações identitárias implicarem um *“retorno do estigma”* (Bourdieu citado por Oriol).

A experiência do racismo e da discriminação leva os jovens descendentes de imigrantes a recorrerem a símbolos estigmatizados, retirando-lhes a carga negativa e dando-lhes um novo sentido, funcionando desse modo como uma revalorização de aspectos culturais que a sociedade despreza. Esta estratégia permite ao jovem orgulhar-se de ser diferente e enfrentar a desvalorização transmitida pelos outros.” (BOURDIEU, 1981, in ORIOU, 1985:173)

A questão do orgulho é muito importante para a comunidade caboverdiana em Portugal. Um estudo que procedeu à caracterização desta comunidade nas várias esferas da sua vida, refere que “o traço essencial que parece unir a comunidade caboverdiana, do ponto de vista da sua identidade, é um laço simbólico com o País – ‘O orgulho de ser e de se dizer caboverdiano’”. (FRANÇA, 1992:67)

Sendo estas crianças filhos de caboverdianos e demonstrando uma forte ligação à sua comunidade, mesmo que este sentimento identitário não seja tão visível como nos seus pais dada a pluralidade das suas referências, é natural que tenham ‘herdado’ parte dele. Mas existe uma oposição. Enquanto que para as crianças luso-africanos a viagem às raízes tem uma função de revalorização dessa identidade no sentido da identificação positiva, e daí o orgulho da diferença, ela nem sempre é percebida desse modo pela sociedade que, num sentido inverso, estigmatiza essa diferença, fazendo perpetuar os preconceitos.

Quando não se reconhece o direito à expressão das formas de estar e das identidades que não seguem os mesmos parâmetros do modo de vida maioritário, a exteriorização das diferenças não gera a aproximação dos vários grupos mas antes a intensificação da distância. Os grupos que vêm a sua imagem ser desvalorizada pelas hetero-representações podem desenvolver várias estratégias como reacção a essa situação.

De entre as estratégias identificadas por vários autores, podemos afirmar que as crianças luso-africanas têm como objectivo a ‘visibilidade social’, a qual está ligada “à aceitação subjectiva e objectiva de uma diferença. Na diferença assumida, os indivíduos poderão, pelo jogo do reconhecimento social e dos ‘rapports’ de forças conjunturais, fazer valorizá-la e mesmo aceitá-la.

No risco de se verem sancionados, desvalorizados, os indivíduos ‘inexistentes’ rendem-se visíveis ao se fundirem sobre os aspectos da sua diferença quando são julgados negativamente.” (CAMILLERI, 1990:39)

É esta visibilidade que pode provocar efeitos perversos e ao invés das crianças conseguirem que a sociedade as reconheça, esta vai percepcioná-las como ainda mais diferentes, questão que nos remete para a intensificação do estigma de que atrás falávamos. As estratégias que os indivíduos e os grupos podem desenvolver para fazer face a esta estratégia de desvalorização da sua auto-imagem podem consistir, segundo Camilleri, “na:

- i) Negação da realidade pela qual o indivíduo ignora os ataques à sua identidade;
- ii) Na interiorização dos estereótipos negativos que conduz à construção de uma identidade negativa, ou
- iii) Na reivindicação identitária onde se acentuam os símbolos e as marcas que são alvo de depreciação pela sociedade.

Esta última estratégia traduz-se na elaboração de ‘identidades reaccionais’ pois reagem aos estímulos do ambiente, podendo assumir uma força defensiva ou uma forma agressiva – ‘Identidades polémicas’.” (CAMILLERI, 1989:385)

As identidades polémicas implicam uma atitude de confronto através da qual o grupo intervém no sentido de reformular os significados que socialmente são atribuídos à sua identidade, cultura e comunidade, dando um novo sentido a essas marcas estereotipadas. A escolha de permanecer fiel ao modelo original da cultura familiar é uma reacção à exclusão a que a sociedade os remete.

Num estudo feito por Malewska-Peyre, a autora aponta a estratégia da ‘revalorização da singularidade’ desenvolvida sobretudo pelos descendentes de imigrantes, a qual implica uma vontade de *“tornar-se actor na vida social, de quebrar com a passividade, participar na vida política e social de uma outra maneira que a da primeira geração dos pais”*. (MALEWSKA-PEYRE, 1989:128)

As crianças empenham-se, assim em manifestações culturais, nomeadamente pela organização de concertos de música, que podem dar origem a movimentos sociais uma vez que o problema da inferiorização social de um grupo pode incentivar à acção colectiva. Acharmos que a opção que transparece das respostas das crianças luso-africanas não é a da afirmação identitária que visa acentuar a diferença.

Os meios que privilegiam para afirmar a sua identidade são as actividades culturais e as associações mistas, meios através dos quais procuram aproximar a sua cultura e identidade ao outro. A posição que tomam em relação à sua identidade não é a da cristalização num modelo cultural tradicional, ‘copiado’ da cultura do País de origem da família. As várias manifestações culturais que surgem pelas mãos destas crianças demonstram a sua capacidade criativa e a sua vontade de participarem de modo positivo na sociedade. A reivindicação de uma identidade que não é a da cultura dominante nem a da cultura da família corresponde a uma individualização destas crianças no contexto sociocultural onde se situam e a uma afirmação de que nele querem intervir. O problema existe do outro lado da fronteira: na sociedade que lhes nega esse direito.

Por isso, “ apesar de existir alguma semelhança entre a estratégia dos ‘lusos-africanos’ e as ‘identidades polémicas’, uma vez que se desenvolve uma revalorização da pertença étnica, ela aponta para a *revalorização da singularidade* ”. (MALEWSKA-PEYRE, 1989a:214)

A preocupação principal dos luso-africanos é de serem reconhecidos pela sociedade como um grupo cuja forma de estar é particular, porque marcadamente pluricultural, mas sem que essa característica seja factor de distanciamento.

Estamos, portanto, perante estratégias intermédias (como Malewska-Peyre também apontava no seu estudo) “que consistem na identificação das semelhanças com o grupo maioritário mas sem renunciar à própria diferença, resultando na afirmação identitária positiva que tem como base o sentimento de bem-estar do jovem para com a sua identidade.” (MALEWSKA-PEYRE, 1989a:218)

O sentimento que os liga à comunidade permite-lhes o ‘estar bem’ na sociedade, ou seja, as relações positivas entretidas ao nível micro são transplantadas para o nível macro e oferecem-lhes as condições para a sua adaptação social.

4.4.2. A PERCEPÇÃO DO ‘EU’ SOCIAL COMO ESPELHO INTERCULTURAL

A imagem social, à semelhança da definição cultural, é produto da interpretação e interiorização que a criança faz das influências externas e da sua relação com o meio.

O auto-conceito das crianças luso-africanas é o resultado de pertenças culturais plurais e de vivências sociais opostas, onde se cruzam boas e más histórias quotidianas, e é este jogo de forças que está na base da construção da imagem social, entendida como a imagem que a criança entende que o outro tem dele.

A afirmação positiva da identidade já nos deu leituras sobre o ‘eu social’ destas crianças, pois a vontade que manifestam de intervir na sociedade reflecte uma percepção positiva do seu papel (ou do que o seu papel pode ser) no meio onde se encontram, ou seja, subentende a sua participação activa, que não existiria se a sua imagem (pessoal e social) não fosse aceite nem valorizada pelo próprio sujeito.

O ‘eu social’ analisou-se com base em elementos respeitantes à interacção social por ele vivida. É enquadrado pelas percepções que este tem sobre a natureza do seu relacionamento em sociedade – ao nível das dificuldades vividas (existentes ou ausentes), do seu grau de integração social (ou definição em relação à sociedade) e das relações entre ele e os outros – sobre o projecto de sociedade em que acredita (tendente à interculturalidade ou à segregação entre os grupos) e sobre as suas visões do futuro (quer em termos de projecto pessoal quer da evolução da interacção grupal).

Procurou-se saber que características do meio influenciariam mais acentuadamente a imagem social da criança e se esta seria positiva ou negativa. Sabemos que o primeiro emprego, logo após a saída da Escola é uma questão difícil para todos mas agrava-se no caso dos descendentes de imigrantes africanos porque se defrontam com a discriminação cultural e étnica dos empregadores. Sendo um problema de carácter mais amplo que o do racismo ou intolerância, dele sobressai também uma relação com a ‘africanidade’, vista pelo outro lado como elemento de distanciamento cultural e social.

A qualificação das relações sociais entre os grupos africano e português revelam-nos algumas contradições, pois quando se reportam ao nível mais restrito das suas relações com os colegas ‘portugueses/portugueses’ a definição predominante é muito positiva para todos os grupos. Apesar de existirem ligeiras diferenças na frequência desta opção de acordo com as definições culturais, hetero-imagens, anos de escolaridade e sexo, todos as designam por ‘boas’ ou ‘muito boas’.

Observa-se que a par das muito boas relações que a criança mantém com os seus colegas ‘portugueses/portugueses’ ela também constrói solidariedades com as crianças da mesma origem, sem que estas influenciem negativamente o seu relacionamento com as outras que não fazem parte desse círculo.

Sendo a opção predominante a que define as crianças de origem africana como muito solidários, vem reforçar o grau de positividade subjacente à interacção social no meio mais restrito da sua vida diária, envolvendo o espaço da comunidade, do bairro e da Escola. Esta informação remete-nos para análises anteriores onde observámos que quando a criança luso-africana se refere à sua vivência no espaço mais fechado da comunidade, aponta condições positivas que são confrontadas com algum mal-estar em termos da sua vivência na sociedade.

Aqui, o espaço da Escola não é caracterizado apenas por relações sustentadas pela pertença étnica, uma vez que é um ‘espaço multicultural’, mas continua a ser o meio restrito onde a criança faz a sua vida quotidiana e interage com um grupo de pessoas conhecidas e com as quais estabelece relações conviviais muito boas.

O conjunto das informações obtidas indicam-nos que a hipótese de que para um conceito identitário bicultural corresponde uma percepção positiva do ‘eu social’ que é confirmada, mas que esta afirmação é tão verdadeira quanto o é para os conceitos onde é realçada uma pertença cultural específica e, portanto, apontando para uma identidade monocultural. Concluímos, com a certeza de se mesmo as definições identitárias de ‘africanos’ e ‘portugueses’ revelam identidades pluriculturais, o nosso fundamento é sempre confirmado.

4.4.3. A CULTURA DO CORAÇÃO NA PROBLEMÁTICA DO MULTICULTURALISMO

Nas sociedades complexas não existem ‘solidariedades orgânicas’, como afirmava Durkheim para as sociedades simples, nas quais as relações são na sua maior parte fundadas num ‘nós’. Nas nossas sociedades o indivíduo tem relações próximas com um grupo restrito de pessoas enquanto as relações com as outras esferas da sua vida são mais distantes.

Se as relações nessas esferas mais abrangentes são pautadas por desconhecimento ou desvalorização de nós próprios, os sentimentos de opressão e mal-estar acentuam-se e podem provocar um desejo de afastamento ou a insatisfação/frustração do indivíduo.

Parece-nos claro que estas últimas só sobressaem quando a criança luso-africana se reporta à sociedade envolvente. A dialéctica indivíduo/sociedade é mais complexa no caso de imigrantes ou dos seus descendentes devido a esta dualidade de vivências sociais quotidianas.

O que significa para elas serem apelidadas de ‘segunda geração’ certamente que não implica o direito da sociedade a excluir e a impedir de nela participar. O reconhecimento pelo outro condiciona o comportamento da criança e a existência de aspectos menos positivos nas percepções das crianças quando se referem à sociedade envolvente podem funcionar como um impulso para a vontade que manifestam de se afirmar socialmente na sua especificidade identitária.

E estas crianças, através da afirmação da sua identidade plural, encetam um percurso de distanciamento e de proximidade simultâneos face quer à cultura dos pais, quer a uma sociedade monocultural. Procura e constrói, assim, modelos de comportamentos e modos de pensar alternativos a ambos os mundos, distinguindo-se deles mas ao mesmo tempo concretizando um ideal de transculturação e de dupla identificação cultural e social. É esta complexidade, resultante da dualidade dos meios onde se insere, que dificulta e condiciona as suas percepções, designadamente a do ‘eu social’ e a ponte para uma ‘cultura do coração na problemática do multiculturalismo’.

O conceito de cultura é um dos mais fluidos, mais usados e indispensáveis às Ciências Sociais. O conceito de cultura não é unívoco, antes pelo contrário, tem uma grande diversidade de aceções e *“usa-se para descrever o que não é nem universal nem idiossincrático”*. (SOUSA, 2004:34)

A reflexão em torno da noção de cultura é essencial para se encontrar a resposta mais satisfatória à questão das diferenças entre os indivíduos. Se reflectirmos sobre as nossas vidas, verificamos que a questão da cultura está presente em todas as decisões que tomamos, e assim *“o homem é essencialmente um ser de cultura”*. (CUCHE, 1999:21)

Tudo é explicado pela cultura, pois nada no homem é puramente natural dado que as suas necessidades, são informadas pela cultura e as respostas a essas necessidades variam de acordo com ela. A cultura é adquirida e não herdada, distinguindo-se da natureza humana e da personalidade, pois esta é específica do indivíduo e resulta de traços em parte herdados com o código genético único e, em parte, adquiridos através da cultura assim como através das experiências pessoais.

Desde logo *“na base das diferenças culturais entre os diferentes grupos humanos estão as aprendizagens realizadas de geração em geração e a consequente transmissão às gerações futuras.”* (HOFSTED, 2003:20)

As concepções de cultura apresentadas por intelectuais como Taylor e Kymlicka possuem alguns significados fundamentais para a construção da teoria e da prática da educação intercultural e, segundo Róman “duas ideias fundamentais devemos considerar e que se denominam como, ‘uma nova matriz do significado de cultura’, numa concepção mais aberta e dinâmica:

- A cultura como um conjunto de significados adquiridos e construídos, e
- A aquisição e construção destes significados pelo homem como membro da comunidade.”

(RÓMAN, 1993:308)

A cultura é constituída pelos significados partilhados pelos sujeitos e pelos grupos a que pertencem, dado que a razão de existir uma cultura como algo vivo é ela ser partilhada por todos.

Na opinião de Sacristán, “uma língua converte-se num objecto e numa prática mais globalizada à medida que a tornam sua um maior número de habitantes, e neste sentido, para a sua existência e sobrevivência toda a cultura pressupõe uma certa dinâmica de expansão ou de captação de falantes.” (SACRISTÁN, 2003:80)

Os valores são fundamentalmente adquiridos numa fase muito precoce da vida e principalmente na família, com os amigos e na Escola, dado que a maior parte dos seus valores básicos são programados desde essa altura na sua mente e por outro lado também assimilados através da socialização. Assim, a cultura também pode ser encarada como um factor de diferenciação externa, através da qual, as crianças se identificam e ganham uma imagem com destino à vida adulta.

Já para Lemaitre “a cultura aparece associada às, ‘negociações dos actores sociais’, e fala da cultura como um fenómeno que emerge de um, ‘conjunto de interacções individuais’, mas refere também que nenhuma dessas interacções é, ‘determinante’ para a formação dessa cultura.” (LEMAITRE, 1987:420)

Faz tempo que um pedagogo espanhol apresentava “quatro tipos de cultura baseados na aceitação dos valores de cultura forte, débil estável e instável, assim analisados:

1. Numa *cultura forte* existe por parte dos membros da organização uma alta aceitação dos valores básicos que intervêm activamente para os atingirem.

O trabalho em equipa funciona, diminuindo o conflito e o absentismo e os indivíduos participam activamente na vida da organização.

2. Numa *cultura débil* predominam os interesses individuais aos do grupo. Caracteriza-se por uma falta de aceitação de valores comuns e por uma fraca participação na dinâmica da organização, onde impera o mal-estar e a frustração entre os seus membros.
3. Uma *cultura estável* identifica-se pela aceitação comum de valores únicos, mas o desempenho individual para os alcançar é reduzido, sendo os seus membros pouco autónomos. As normas estabelecidas pela organização, as recompensas, a divisão de funções e papéis conseguem dar coesão ao trabalho e alcançar resultados.
4. A *cultura instável* caracteriza-se por ter objectivos vagos e imprecisos, tecnologia indefinida e participação fluida. Todos participam nas deliberações e decisões e confundem os valores individuais com os do grupo.”

(SEDANO e PEREZ, 1992:164)

No que concerne à análise de uma realidade tão particular como é a Escola, o conceito de cultura é importante para a compreensão da sua vida e funcionamento. A Escola não está situada no vazio e recebe da sociedade influências e exigências, e cumpre nela o seu papel.

Na opinião de Carlinda Leite, “não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação enquanto processo dialógico, formativo e transmissivo, supõe necessariamente um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo a que se designa por conteúdo da educação. Supõe não apenas ‘uma reprodução do saber e da(s) cultura(s) mas também uma produção.’” (LEITE, 2002:126)

4.4.4. A ESCOLA – SINÓNIMO DE DEMOCRACIA E IGUALDADE

As culturas penetram na Escola, impondo (pelo menos sugerindo/oferecendo) valores, crenças, normas, mitos, rituais, costumes, estereótipos e slogans, sendo impensável que os protagonistas deixem à porta todas as influências e condicionantes da cultura.

“São múltiplos os mecanismos através dos quais a cultura entra na Escola como são o exemplo, entre outros: as exigências das famílias que desejam para os seus filhos o sucesso numa sociedade específica em que a valorização ou o prestígio da Escola, as formas de avaliação impostas às Escolas, os textos escolares com a respectiva selecção e estruturação de conteúdos, a sua linguagem, as suas imagens, os exemplos escolhidos, os modelos de cidadania propostos, os comportamentos, as ideias, a linguagem e as atitudes dos alunos. A cultura escolar tanto potencia como pode restringir a imaginação e a prática de quem a vive.” (Ver PÈREZ GÓMEZ, 2004)

A uniformidade, característica da Escola de massas, foi durante muitos anos, sinónimo de democracia e igualdade, pois era igualitário o que era igual para todos, e como é do conhecimento generalizado entre todos os agentes educativos tratar de igual modo quem é diferente, leva à produção de mais diferenças, que se traduzem em mais desigualdades.

Reside aqui um dos grandes problemas da Escola actual – a sua incapacidade de responder de modo adequado à diversidade de culturas dos alunos que a frequentam – pois a Escola ao privilegiar uma forma de cultura estará a excluir todas as outras, por isso, continua a ser pertinente questionarmo-nos sobre o papel da Escola na transmissão e produção de cultura.

A cultura vivida nas escolas vai ter influência no modo como elas se organizam perante a diversidade sócio-cultural dos seus alunos e o modo como são organizadas vai-se reflectir na sua capacidade de fomentar uma educação para todos.

Permita-se-nos tomar em referência as seguintes palavras dum distinto analista: “a cultura da Escola tem influência sob a forma como os Professores vêem o seu trabalho e os seus alunos e manifesta-se através das normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como o devem fazer. No que respeita à Escola, devem ser tomadas algumas medidas como a organização dos horários e actividades que propiciem e incentivem a formação contínua dos Professores, ou seja, um tempo de debate, reflexão e colaboração em grupo, uma maior abertura da Escola aos pais estreitando-se laços de amizade que possibilitem uma melhor comunicação e consequente participação, abertura da Escola à comunidade para que se desenvolvam projectos de interesse comum que fomentem o interesse e participação dos alunos na comunidade e da comunidade na Escola.” (AINSCOW, 1995:21)

E também, de acordo com Jacques Delors, “a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que serão ao longo da vida os pilares do conhecimento:

- . *Aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão, da descoberta e do conhecimento do mundo;
- . *Aprender a fazer*, para poder agir e interagir sobre o meio envolvente;
- . *Aprender a viver juntos*, para participar e cooperar em projectos comuns a membros de diferentes grupos, onde todos lutam por objectivos e interesses comuns, e
- . *Aprender a ser*, é a âncora de todos os outros pilares e é indispensável à sua concretização.”

(DELORS, 1999:78)

A Escola e o sistema educativo, no seu conjunto, podem entender-se como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações.

Os docentes parecem carecer de iniciativa para enfrentar as novas exigências porque, em definitivo, estão cativos pela presença imperceptível e pertinaz de uma cultura escolar adaptada a situações passadas.

Pode-se dizer que “a Escola impõe lentamente de maneira tenaz, os modos de conduta, pensamento e relações próprias da Instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem à sua volta.”
(PÈREZ GÓMEZ, 2004:81)

Em suma, a Escola deve complementar e não substituir os pais, nem as Instituições nas suas funções sociais e centrar-se na sua função educativa e tentar desempenhar essa, já de si, difícil função – o melhor possível.

A função educativa da Escola constitui a essência do trabalho docente e numa Escola sempre em mudança há que considerar o conhecimento e experiência do aluno.

Assim, concordamos com a defesa duma Escola atenta aos processos de produção e valorização cultural, em que a par de práticas pedagógicas diferenciadas aproveite a riqueza proveniente da multiculturalidade.

SÍNTESE

A opção identitária deve ser entendida à luz das estratégias sociais desenvolvidas. A opção monocultural dos ‘africanos’ pode revelar uma atitude de refúgio nessa cultura e na comunidade de origem como reacção à rejeição manifestada pela sociedade em geral. Pode, por outro lado, reflectir uma maior proximidade e conhecimento da cultura africana, cuja origem pode ser a de uma socialização mais enraizada nesse meio. Num outro sentido, a definição de ‘português’ pode assentar no esforço de assimilação, pela negação da diferença em relação aos outros portugueses, assim como pode derivar de uma efectiva proximidade à cultura portuguesa, também aqui como resultado da sua integração e socialização. Se a sua esfera de relacionamento social foi e é muito abrangente, não havendo uma dominância do grupo de origem, é natural que estes jovens assim se identifiquem.

Estas crianças luso-africanas assumem, assim, um duplo esforço de adaptação a contextos diferenciados, e pode ocorrer que nenhum dos espaços os aceitem plenamente ou elas não se sintam, paradoxalmente, de parte nenhuma, por a sociedade não estar preparada para aceitar a criação de ‘novos sentires’ e ‘novas identificações’, a partir da síntese das várias influências que vivemos. Na realidade, os descendentes de emigrantes africanos estão muito mais próximos da cultura dominante do que os seus pais e, no entanto, estes eram melhor aceites, inicialmente, quando se pensava que a sua permanência era temporária e por isso não levantava grandes questões ao nível da cidadania.

Hoje, o cerne do problema da integração destas crianças é que elas pertencem por direito à sociedade onde vivem, não lhes sendo, por vezes, reconhecida essa pertença. Num contexto de pluralidades que as força a escolhas, estas crianças refugiam-se num quadro de desencantos, face aos valores dominantes e de ressentimento face à hetero-exclusão que vemos ressurgir a etnicidade e a revitalização identitária pela acção colectiva das comunidades de imigrantes. O apego à origem étnica pode tender para a violência nacionalista ou para a rejeição de tudo o que é diferente e o enclausuramento numa identidade reconstruída, nos casos mais extremos. Quer as reivindicações identitárias, quer as afirmações nacionalistas que hoje vemos eclodir, traduzem a angústia dos homens e das mulheres ao verem os alicerces da sua identidade abalados pela diferença e pela mudança. Reagem a elas mediante a procura de ‘novas’ identidades’ que lhes assegurem de volta um sentimento de pertencer a algo definível e concreto. Como reagir perante uma sociedade que sentimos nossa mas que não nos reconhece direitos ... senão escolher o futuro que nos mostrará para onde tende esta agitação positiva com vista à afirmação identitária.

CAPÍTULO V

A DIMENSÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

*Aquilo que eu sinto, não cabe
em tudo quanto eu não digo.*

Pedro Calderón de la Barca

INTRODUÇÃO

Esta parte do trabalho de investigação, irá desenvolver-se através de uma abordagem sobre a metodologia e o plano de observação que orientou este estudo, com particular relevo para o método e principais técnicas e instrumentos de recolha de dados. Apesar de não existirem instrumentos perfeitos de investigação, fizemos as opções metodológicas que melhor se enquadravam à complexidade do contexto em análise. Daí que a nossa reflexão irá incidir, também, sobre o espaço envolvente ao nosso objecto empírico.

A característica do bairro alvo, que nos poderá fornecer dados importantes para a análise dos contrastes existentes, a caracterização da Escola, de onde foi seleccionado o grupo de crianças, poderá contribuir para uma melhor compreensão de alguns dados comportamentais da criança na sua realidade social, afectiva e cultural.

Coerentemente com a visão da criança como sujeito histórico-cultural esta pesquisa preocupou-se em investigar fenómenos psicológicos em desenvolvimento e seguiu directrizes da metodologia de pesquisa qualitativa. Realizamos entrevistas individuais e de grupo, dado que elas são a ferramenta metodológica interessante por permitirem o acesso a dados de difícil obtenção por meio da observação. O desenho foi utilizado como procedimento de apoio dada a relação dialógica que se pretendeu implantar. Como linguagem não verbal o desenho configurou-se como uma estratégia de valorização das formas de manifestação da criança. O contacto individual tomou o modelo da entrevista semi-estruturada.

5.1. A TEORIA E O MÉTODO NA COMUNIDADE ALARGADA DO SÉC. XXI

Procuramos o conceito de comunidade como uma alternativa à clássica questão da tensão entre liberdade e coação na modernidade. A importância fundamental desse conceito como forma de superação dos impasses são deixados como que em suspenso pelas ameaças correntes de perda de identidade, fragmentação da experiência, da globalização e dos demais fenómenos disruptivos que estão na agenda do debate social contemporâneo.

O conceito de comunidade tem sido retomado nos últimos tempos como uma alternativa à clássica questão da tensão entre liberdade e coação na modernidade. Alain Touraine defende com bastante ênfase estas acepções do conceito de comunidade, no que ele denomina “de necessidade de ‘recomunitarização’ das sociedades contemporâneas para fazer frente ao crescente processo de ‘incomunicação’ deflagrado pela globalização e os seus mecanismos de privatização da esfera pública”. (TOURAINÉ, 1998:61)

Perante o enfraquecimento das Instituições tradicionais como a família, a língua, a educação e a memória, assim como das normas sociais e da vida política, vive-se hoje uma situação limite de dessocialização, de fragmentação da identidade cujos resultados são o fim do *sujeito* e da sua incapacidade de reagir à hegemonia crescente das grandes estruturas financeiras, tecnológicas e mediáticas globais, como de resto ficou bem expresso há poucos meses com a profunda crise dos mercados financeiros globais, ao nos recordarem a longínqua crise do início do século passado.

Para o citado intelectual francês, o sujeito perdeu a sua cidadania ao ser transformado em mero actor económico e o Estado, por sua vez, já não tem domínio político sobre as interferências da globalização, nem sobre a perda de *identidade* dos indivíduos. Perdeu a sua capacidade de integrar, de regular e de conduzir um projecto democrático de vida social e o mercado também não tem relação directa com as buscas de natureza social, e, é regido pela concorrência, é desequilibrado e desigualitário.

Neste cenário, resta apenas a alternativa de defesa de uma ‘*política do sujeito*’, de uma política de protecção institucional de iniciativas e valores comunitários. Viver assim significa partilhar a resistência à fragmentação da personalidade, mobilizar-se tecnológica e economicamente para realizar uma vida ancorada na *identidade* de experiências coerentemente vividas.

Do ponto de vista cultural, “quando a questão da globalização e das suas ameaças de homogeneização dos tempos, dos espaços e das culturas se reflectem especificamente sobre a força das comunidades étnico-culturais como elementos de resistência, de oposição e de alternativa ao poder hegemónico das grandes corporações transnacionais.

Comunidades estas que são lugares onde se observa o ‘*exercício da diferença*’ e onde se reflecte precisamente o forte senso de ‘*identidade grupal*’ destas minorias étnicas e culturais.” (HALL, 2003:65)

O oposto à ideia de comunidade é a noção de ghetto. Para Zygmunt Bauman, um ghetto “não é um viveiro de sentimentos comunitários, mas um laboratório de desintegração social, de atomização e de anomia (...) pois ghetto quer dizer impossibilidade de comunidade”. (BAUMAN, 2003:67)

A comunicação é uma prática cultural e política e cabe reflectir como ela se relaciona com as questões da cidadania, da identidade e do humanismo num mundo globalizado. Perante o enfraquecimento das tradicionais instituições familiares, educacionais e das normas sociais, cresceu de sobremaneira o poder da influência socializadora das instituições da comunicação.

Alain Touraine afirmou que as instituições de comunicação aceleram o processo de dessocialização dos indivíduos, criando um tipo de intervenção social sem responsabilidades, direitos e deveres, mas imaginando a viabilização do que denominou de ‘*recomunitarização*’ da vida social. Viver juntos deve ser mais do que uma coexistência, deve promover espaços éticos comuns onde haja o compartimento da experiência social e, onde dentro destes espaços está – a comunicação – que tem grande visibilidade no mundo contemporâneo ao participar expansivamente dos processos reflexivos da sociedade de risco.

Entretanto, cabe observar que as Instituições de comunicação, e até mesmo a Escola nem sempre actuam como agentes reparadores de rupturas e intervêm antecipadamente criando realidades e factos. Segundo Anthony Giddens “em todas as sociedades, a manutenção da identidade pessoal, e a sua conexão com identidades sociais mais amplas, é um requisito primordial de segurança ontológica”. (GIDDENS, 2000:100)

Muitas vezes não é possível optar entre viver dentro de comunidades igualitárias, abertas e plurais ou dentro de sistemas da sociedade de consumo com uma possível lógica de mercado.

Do ponto de vista da reflexão teórica, entretanto, cabe explorar as potencialidades desta primeira via, pois segundo o enfoque freiriano e demais educadores críticos, **a multiculturalidade faz parte da natureza da educação, e, portanto não pode ser entendida como um método.**

5.2. A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

A importância do tema “A Construção da Identidade na Infância no Contexto Multicultural Português”, na sociedade actual, reflecte-se nas suas vertentes multicultural e global.

Fazer compreender à comunidade escolar (professores, pessoal auxiliar e pais) tal como aos agentes ligados à intervenção da educação que os objectivos da investigação são:

- » A importância da infância e o lugar que ela ocupa na nossa sociedade;
- » A interacção e conhecimento recíproco sobre este campo;
- » O suscitar maior consciência acerca destes problemas;
- » Incentivar o desenvolvimento dos estudos multi/interdisciplinares centrados no mundo da infância.

Sensibilizar e consciencializar, em suma, a Comunidade para a implementação dos valores em presença e suscitar maior consciência acerca destes problemas. A inquietação pela temática, na perspectiva do multiculturalismo democrático como no dizer de Touraine (1998), foi instigada pela busca do aprofundamento de como essas distintas formas de expressão cultural, local e nacional dialogam diante das suas diferenças.

E isto porque a diferença não é simplesmente, como dizem muitos autores, um conceito filosófico ou uma mera forma semântica, porque é no fundo e antes de mais uma realidade concreta, um processo humano e social que os homens empregam nas suas práticas quotidianas e se encontra marcadamente inserida no processo histórico. A diferença, apesar de geralmente silenciada é uma realidade objectiva e faz-nos ver a identidade através do processo de construção do ‘eu’ a partir do ‘outro’, porque não constitui somente a outra etnia mas também o outro género, a outra sexualidade a outra diversidade. No entanto, na procura da objectividade e neutralidade afectiva que um trabalho de investigação exige, escolhi uma Escola que nada me dizia como Professor (por não ser a minha Escola) e toda a recolha de dados necessários foram feitas com mediação do Professor Efectivo da Escola e não directamente com os alunos.

Obter conhecimentos e compreensão fundamentais despertando a consciência dos agentes em presença e adquirir uma nova atitude entre os valores sociais e a forte motivação para a consciência de problemas tão actuais para a sociedade que pretendemos ser – é pois o trilho a seguir na floresta da indiferença para se atingir a diferença e podermos defender a tolerância como condição *sine qua non* para lidar com a diversidade social e cultural.

5.2.1. OS OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL

Este projecto de educação pretende assim promover novas metodologias adaptadas à diversidade étnica e cultural presente em muitas Escolas e desenvolver a multiculturalidade numa vertente com destino à sociedade do amanhã. Dado que o caminho também foi o verificar na prática as dificuldades do Professor no entrecruzar de métodos e técnicas em que se torna hoje o ensino e o caldear de uma nova ideia que nos leva a pensar a infância como um trajecto social e ... “ *A Criança Como Mero Aprendiz de Actor Social* “.

Assim, os objectivos e descrição do projecto constroem-se na análise central do trabalho que é dedicado à infância, dado que se procura escutá-la a partir dos seus pontos de vista, na expressão das suas representações e das suas práticas quotidianas, tal como das suas redes de afinidades em relação aos outros e promover uma auscultação das crianças acerca da sua situação no mundo em que vivem e crescem.

Apostar no estímulo que este projecto nos deu e na aquisição de conhecimentos e vivências completamente novas onde todos possamos vir a lucrar são a maior garantia de um trabalho, com um sistema “PAC” em que *Pensar, Aprender e Comunicar* sejam o passaporte para o futuro.

E é nessa linha directriz que podemos analisar que conforme é ”do Sujeito que é necessário partir, é à democracia que é preciso chegar, e a comunicação intercultural é o caminho que permite passar de um para o outro.” (TOURAINÉ, 1998:400)

O estudo da Construção da Identidade na Infância no Contexto Multicultural Português é pois o objectivo do nosso projecto, sendo a abordagem sobre os dinamismos sociais e culturais e o estudo e análise da infância no efeito de construção da sua própria identidade.

Assim se projecta uma dinâmica própria na análise de um grupo de crianças, e de como a realidade pode contribuir para a formação do processo da sua identidade nesse contexto multicultural específico. Este projecto destinou-se à sua apresentação como objecto de estudo e trabalho no âmbito duma Escola alargada na sua expressão mais acutilante, o ATL – Actividades dos Tempos Livres. Assegurar o acompanhamento das crianças nos seus tempos livres e proporcionar-lhes o desenvolvimento através do ambiente da vida, de situações reais e de propostas lúdico-criativas que estimulam a autonomia e a solidariedade, a capacidade de observação e a descoberta e o gosto pela expressão.

Em suma, o objectivo central do estudo redunda no aprender a viver em grupo – no ser amável, verdadeiro, confiante, alegre, comunicativo, solidário e cooperante. Saber o significado de respeitar, de obedecer e de exercitar o respeito e a obediência pelos pais e educadores.

Integrar as crianças na comunidade, pela descoberta ao meio, fomentando a participação activa em iniciativas locais. Fazer compreender à criança que *todos temos direitos e todos temos deveres e* que o princípio fundamental da boa convivência determina que *os nossos direitos terminam quando o dever nos explica que aí começa agora a liberdade dos outros*.

5.2.2. ESCOLHA E DESCRIÇÃO DOS LIMITES DA AMOSTRAGEM

É nossa intenção a análise a partir do espaço social comum (a Escola), a forma como esta realidade pode contribuir para a formação dos processos na construção da identidade na infância.

A escolha da amostragem teve como base os objectivos gerais desta investigação, isto é, que esta fosse uma parcela do universo expressivo a fim de representar o mais exactamente possível a realidade.

A escolha dos indivíduos que compõem a amostra representativa tentou ser proporcional e coerente à realidade em presença.

As pesquisas efectuadas, mormente em NETO (1986), BASTOS e BASTOS(1999), FRANÇA (1992), COSTA e PIMENTA (1991) deram-nos instrumentos e coordenadas de análise sobre a diversidade e fluxos migratórios em Portugal, mais especificamente na cidade de Lisboa.

Constatamos que determinadas franjas limítrofes da freguesia de S. Domingos de Benfica vão imbricar com áreas conexas de outras freguesias coladas a esta; todas elas com diversidades culturais, sociais e raciais diferentes que convergem num único espaço comum.

A Escola torna-se assim o local privilegiado de análise das identidades da infância num contexto multicultural.

Os intervenientes directos desta investigação são um grupo de crianças em idade escolar, entre os 6 e os 10 anos, residentes no Bairro de S. Domingos de Benfica e suas imediações, na cidade de Lisboa.

O grupo em análise faz parte de uma turma do ATL – Actividades dos Tempos Livres – ‘Perlipoipos’ da Escola Nr. 110, incluída na Sede do Agrupamento da Escola Secundária “Delfim Santos”, no Bairro de S. Domingos de Benfica em Lisboa e é um suplemento da Escola Básica do 1º. Ciclo, englobando crianças, de ambos os sexos, de diferentes etnias e idades diversas.

Esta turma do ATL – Actividades dos Tempos Livres é constituída por 21 crianças, sendo 12 rapazes e 9 raparigas e subdivide-se da seguinte forma:

1º. Ano	6 crianças
2º. Ano	4 crianças
3º. Ano	5 crianças
4º. Ano	6 crianças

As suas idades englobam uma média seleccionada, como a seguir se discrimina:

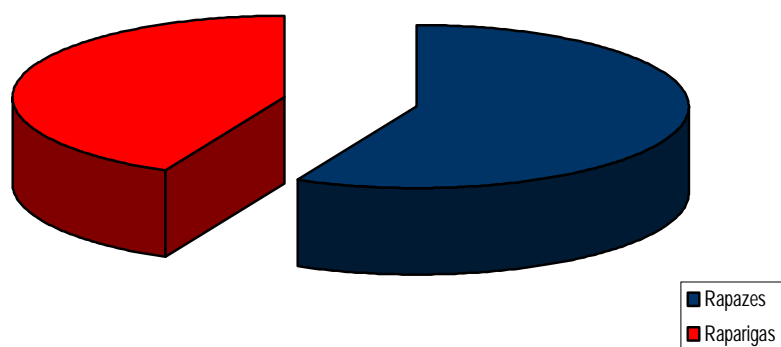
<u>Número / Crianças</u>	<u>Idade / Anos</u>
6	6
3	7
5	8
3	9
4	10

(Ver Quadros / Gráficos 1 e 2)

QUADRO 1 - Caracterização das Crianças - Género

Género	N.º Crianças
Rapazes	12
Raparigas	9
Total	21

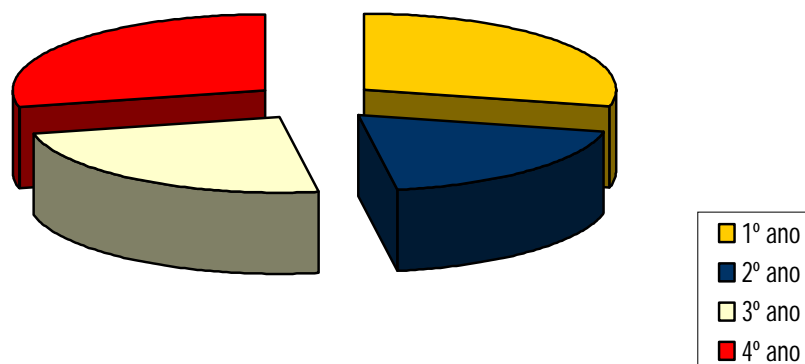
GRÁFICO 1



QUADRO 2 - Caracterização das Crianças - Ano Escolar

Ano Escolar - 1º Ciclo	N.º Crianças
1º ano	6
2º ano	4
3º ano	5
4º ano	6
Total	21

GRÁFICO 2



Dado que a criança de hoje é o homem de amanhã será talvez útil não esquecermos aquela teoria de *Jean Piaget*, que nos dizia que a análise sobre o mundo da infância e a construção do mundo e dos outros, por parte da criança, não poderá estar isolada da do factor educação e de todas as influências que os adultos exercem sobre elas, dado que interpretam, organizam e usam a informação a partir do meio envolvente.

5.2.3. O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Tal como nos diz Xavier Coller no seu *Estúdio de Casos*, “um dos elementos mais importantes do desenho da investigação é o plano de actuação, que inclui desde a abertura até às fases porque vai passar a investigação e sua finalização”. (COLLER, 1999:72)

A calendarização dos trabalhos definiu-se em três fases como se discrimina:

- | | |
|---------------------|--|
| 1ª. Fase | \ Sugestão dos temas |
| | \ Leituras e pesquisas bibliográficas |
| | \ Definição do tema para investigação |
| | \ Leituras Específicas |
| | \ Calendarização |
| | \ Apresentação do Pré-Projecto ao ATL |
| | \ Permissão para a investigação |
| | \ Marcação de entrevistas |
| | \ Parte teórica |
| | \ Definição da metodologia |
| | \ Técnica de recolha de dados a utilizar |
|
2ª. Fase |
\ Planeamento das entrevistas |
| | \ Entrevistas às crianças |
|
3ª. Fase |
\ Conclusões |
| | \ Avaliação do projecto |
| | \ Estruturação |
| | \ Considerações finais |
| | \ Leituras finais e correcções |
| | \ Fase final de impressão e Encadernamento |

Desta forma, partiremos da fundamentação conceptual da educação intercultural no contexto global da sociedade da informação dos nossos dias, para posteriormente proceder à sua análise, desde os inícios da multiculturalidade em presença e através de um estudo de carácter descritivo analisar a diversidade cultural da Escola tomada para estudo:

- ATL – ‘Perlipoipos’ da Escola Nr. 110 no Bairro de S. Domingos de Benfica em Lisboa.

O primeiro objectivo geral foi o caracterizar esta nossa sociedade da informação centrando a tomada de posição sobre o enfoque multicultural da educação, mormente sobre a análise a imputar à diversidade cultural na vertente da multiculturalidade na referida Escola.

O segundo objectivo geral partiu da análise dos conceitos fundamentais da educação multicultural e da diversidade cultural do Projecto Escola na sua vertente pedagógica e das culturas em presença.

Quanto ao terceiro objectivo geral, a ponderação na recolha de dados teve em conta a correcta aferibilidade e ponderação das variáveis em presença, bem como os critérios da sua triagem.

Assim, ao procedermos à análise das Dimensões Culturais não descartamos o decompor dos elementos mais marcantes, de forma a podermos decantar aqueles, dos quais retiramos a matéria-prima com a qual elaboramos diversas tabelas subordinadas às vertentes de Atributos de Caracterização com e sem Conotação Valorativa Positiva e Negativa, para além daquela sem Conotação Valorativa.

As Dimensões Culturais analisadas também nas suas vertentes Racial, Modos de Vida e Religiosa trouxeram-nos à colação a conflitualidade inerente às relações sociais estabelecidas no espaço social partilhado por todas as crianças, que é a Escola. Reflectimos na configuração das distâncias sociais definidas pelas crianças em relação ao seu entrosamento com outras raças, levando-nos a admitir o papel do reconhecimento das alteridades sociais como elemento predominante no processo de Construção da Identidade da Infância.

Analisamos o desenvolvimento das actividades lúdicas na sua importância gradativa, nos mecanismos sociais das crianças, através do exercício da prática que se pretende visualizar. Perante as análises evidencia-se a existência de uma cultura lúdica específica do grupo da infância, onde se consubstanciam os mecanismos de produção e reprodução das práticas.

Na análise das Frequências da Dimensão Cultural na sua vertente Modos de Vida iremos constatar que nas dinâmicas de atribuição valorativa, aqueles atributos de caracterização com conotação negativa são os que tomam maior relevância em relação ao conjunto.

Outrossim, verificamos que o carácter de algumas referências se circunscrevem ao domínio do relacional e do quotidiano, aliás mais vulgares e importantes nos esquemas da infância, de produção de sentido social e onde se aclaram conflituosidades inerentes às relações sociais estabelecidas de forma diversa pelas crianças.

Constatamos de igual modo ser possível a manifestação das crianças no seu ambiente natural de alguns padrões socialmente estabelecidos e aceites pela sua própria conduta infantil, basicamente as que se coadunam com o cumprimento das regras sociais. Admitimos, de igual modo, a importância do papel crucial da Escola no desenvolvimento e mesclar das representações da infância, por se reputarem as actividades lúdicas junto das crianças como os elementos que melhor conduzem e fornecem os estímulos e oportunidades fundamentais de desenvolvimento das capacidades motoras e intelectuais.

Nesta análise parece-nos pois que o brinquedo representa um elemento de elevada importância para a criança na medida em que proporciona o criar e o recriar da sua estrutura das representações mentais ou, de maneira mais geral, de actividades psíquicas ou organopsíquicas dos seus esquemas particulares de produção social de sentido, forjando e estimulando mecanismos que depois vão exercer influência no domínio da afirmação de certas estratégias de construção e autonomia social.

Na vertente Religiosa da Frequência da Dimensão Cultural consubstanciam-se algumas representações da religião, dado que a jusante se vão caracterizar por oposição, dado que os critérios ou parâmetros que são accionados para determinação de quem pertence aquele grupo, onde são expressas por oposição as diferenças que estabelecem o confronto.

Julgamos pois poder visualizar adentro dos seus parâmetros de análise, o admitir a existência de referência a *imagens estereotipadas da religião*.

Todos esses rituais que se transmitem consuetudinariamente vão institucionalizar-se como pontos de referência sobre a imagem que as crianças constroem sobre esta ou aquela religião, por oposição a outras práticas, e reforça a representação sobre a visibilidade do sagrado como Conotação Valorativa Negativa.

O estudo das Identidades Culturais transborda necessariamente pela análise dos contextos espaciais e relacionais na medida em que são produtores de vários resultados necessários ou acidentais que contribuem para os processos de construção e reconstrução das identidades.

Sabemos não ser fácil acordar um quadro conceptual que situe a questão da identidade e das suas representações, sem que se caia em ambiguidades e não menos difícil se torne a sua operacionalização, dado neste quadro o discurso ser carregado de afectividade, de emoção, de ambiguidade e de simples contradição.

Assim, numa vertente eclética e quanto à caracterização dos contextos sociais não seremos injustos se afirmarmos que o grupo em análise não ofereceu contrastes significativos que mereçam registos especiais. Numa outra vertente e quanto à caracterização dos mesmos contextos culturais observou-se a forma como as crianças interpretaram e construíram representações que compõem os seus quotidianos e/ou expressam os seus medos. De igual forma a ideia transmitida pelas diversas práticas religiosas do cumprimento das normas de bem e mal, obrigam as crianças a interiorizar referências de vida que depois se projectam nos seus comportamentos sociais.

5.3. METODOLOGIA E CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE

A presente investigação pretende desenvolver uma análise linear que, por dedução, nos permita caminhar do universal ao particular. A escolha do método de investigação teve como principal preocupação o objecto de estudo deste trabalho. É nossa intenção a análise em profundidade das características, opiniões, problemática relativa a determinada população, privilegiando uma abordagem directa das pessoas nos seus próprios contextos de interacção.

As técnicas de investigação procuraram ser qualitativas, mas também quantitativas ou extensivas. Os resultados daqui obtidos serão apenas sobre os casos estudados, isto é, o estudo de fenómenos particulares específicos, observados sobre todos os aspectos.

Neste método analítico, os fenómenos serão analisados de forma intensiva, escolhendo e recorrendo a todas as técnicas disponíveis e a uma amostragem particular, pois como nos diz Vygotsky “*o método é, ao mesmo tempo pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo*”.

A construção do modelo de análise que pretendemos ‘arquitectar’ leva-nos pois a esperar que a abordagem que ora pensamos levar a bom termo reflecta e possa contribuir para a análise das práticas e representações da infância. De acordo com as características das suas capacidades e possibilidades de actuação e enquanto protagonistas das suas capacidades de intervenção – para além de protagonistas sociais – no sentido de abrir caminho para o novo pensamento da dissolução do equívoco sociológico que tem levado a pensar a infância, no dizer de alguns pedagogos, como um momento não protagonizado do trajecto social dos agentes e a criança como simples aprendiz de actor social.

A criança que vive em determinada comunidade é envolvida numa identidade habitacional. Daí julgarmos que o meio envolvente representa um papel de importância vital à “sua identificação” e também proporcionar novas fórmulas de interagir consigo própria ao mesclar o seu conhecimento com os seus novos *elans* de forma a construir uma nova fachada face ao futuro.

Porque a vida *dela* e *nela* é além da sua própria identificação e interiorização uma experimentação que a leva a integrar os diversos círculos a que pertence, com a família na interacção com os grupos sociais em presença, para além de se desmultiplicar no seu meio e na Escola, com a sua experiência renovada.

É assim, pois, que a Escola e a sua envolvência, multiplicam desmultiplicando a cooperação Escola/Família sendo a sua vertente no processo de socialização o dado mais importante e verídico de uma comunidade multicultural.

Podemos dizer que este é um estudo dentro da área das Ciências da Educação com os seus acentos pedagógicos situados na psicologia e na sociologia educacional, sendo a observância da metodologia “a infância” e a “produção da identidade” a partir do seu enquadramento teórico.

A forma específica de abordagem da identidade na infância, realizada no presente trabalho, tomou como directriz principal as questões relativas aos processos de interacção social desenvolvidos no interior de um grupo constituído por crianças que abrangem os quatro anos do Ensino Básico.

Tivemos assim como que uma inquietação ao fazer uma abordagem sobre os dinamismos sociais e culturais adentro da sua importância sistémica na *Construção da Identidade*, e a problemática da sua variabilidade com especial relevo para as diferenças associadas à pluralidade dos actores sociais com práticas sociais diversas. E para além destas práticas sociais diversas com capacidades variáveis de estratégia, no meio em que estão inseridos e que estudos sobre etnicidade e multiculturalismo dão disso testemunho.

E na sua sequência lógica – um olhar sobre a infância, enquanto grupo social específico e o desenvolver do papel da socialização no efeito de construção da sua própria identidade.

O trabalho que assim pretendemos *visualizar* é o desenrolar dos perfis socioculturais e dos processos de interacção no interior de um grupo de crianças, com idades entre os 6 e os 10 anos, com residência nas zonas limítrofes da Freguesia de S. Domingos de Benfica, em Lisboa. Zonas essas onde a acentuada diversidade social, étnica e cultural nos transmitem a partir de um espaço social mais ou menos comum, a forma como esta realidade pode contribuir para a formação do processo de *Construção da Identidade na Infância no Contexto Multicultural Português*.

5.4. DEFINIÇÃO DAS HIPÓTESES

Duas hipóteses gizaram a realização do trabalho. Uma hipótese exploratória inicial destinada a ressaltar a realidade em estudo, informação passível de problematização, a segunda mais experimental, a que se tentou responder de forma mais elaborada e sistémica.

Hipótese Um – A diversidade étnico-cultural existente num grupo escolar influencia a Construção da Identidade na Infância no Contexto Multicultural Português.

Hipótese Dois – Os processos de formação “*da identidade na infância*” encontram-se intimamente ligados com a questão dos confrontos entre os vários grupos sociais e culturais existentes “*no Contexto Multicultural Português*”.

Estas duas hipóteses estão na base da problemática em estudo. Na primeira parte pretende-se fazer um enquadramento genérico dos temas que propiciaram a particularização desta pesquisa, a sua relevância teórica e a delimitação precisa do objectivo de estudo. A parte empírica do trabalho de investigação irá desenvolver-se em duas fases.

A primeira abordando os aspectos metodológicos, os métodos e principais técnicas e instrumentos de dados.

A segunda através da análise da produção da *Construção da Identidade na Infância no Contexto Multicultural Português*, com um estudo de caso.

5.4.1. IDENTIFICAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

DIMENSÕES EM ANÁLISE		
Variáveis		
DIMENSÕES SOCIAIS	Variáveis	° Caracterização da Criança
		- Idade - Sexo - Ano - Nacionalidade - Naturalidade
	Explicativas	° Caracterização do Agregado Familiar
		- Nº Agregado Familiar - Grau de Parentesco - Idade - Sexo - Nacionalidade - Naturalidade
DIMENSÕES CULTURAIS	Independentes	
	Variáveis	° Numa Perspectiva Multicultural
	Explicativas	- Racial - Modos de Vida
	Dependentes	- Religião

A análise de dados expressos nas *Dimensões Sociais* através de uma abordagem sobre os perfis de caracterização das “crianças” e da “família” e nas *Dimensões Culturais* olhadas na vertente “Racial”, “Modos de Vida” e “Religião”.

5.4.1.1. AS DIMENSÕES SOCIAIS

A análise das várias vertentes das Dimensões Sociais irão revelar elementos que consideramos chave sobre a caracterização das crianças tal como o modo como vivem as famílias onde estão inseridas e os percursos de vida.

Esta análise irá proporcionar a futura correlação de dados através das Dimensões Culturais. Para análise dos contrastes sociais, além da caracterização da criança é essencial a apreciação e caracterização do agregado familiar. É ele o fio condutor entre as crianças e a sua herança social.

5.4.1.2. AS DIMENSÕES CULTURAIS

No que respeita à análise das Dimensões Culturais, estas serão variáveis reveladoras das “dinâmicas socioculturais da infância” que nos permitam dimensionar núcleos importantes das suas representações da infância sobre as questões em análise.

Com estas, no processo de verificação empírica, serão correlacionadas com as restantes variáveis dando-nos toda a informação necessária para esta investigação.

Dentro das dimensões culturais optamos por desenvolver apenas três vertentes, por um lado, com base na perspectiva multicultural em que se baseia este estudo, por outro seguindo um nível de complexidade baixa, mais adentro dos modos de vida e da realidade concreta, por serem crianças o ‘nosso’ grupo-alvo de análise.

As dimensões culturais em análise, são:

- Dimensão Racial
- Dimensão Modos de Vida
- Dimensão Religiosa

Estas três dimensões serão classificadas para futura análise, da seguinte forma:

- » “Atributos de Caracterização com Conotação Valorativa Positiva”.
- » “Atributos de Caracterização com Conotação Valorativa Negativa”.
- » “Atributos sem Conotação Valorativa”.

5.5. *METODOLOGIAS E TÉCNICAS A APLICAR*

No plano da análise e desenvolvimento do trabalho propriamente dito e num contexto multicultural, iremos proceder à abordagem das dimensões sociais e culturais identificadas e assim, abordar os aspectos metodológicos que envolveram o trabalho de pesquisa sobre a produção da identidade da infância num contexto multicultural.

Considerando a infância um grupo social com características tão particulares, todo o trabalho de recolha empírica foi delicado e exigiu cuidados especiais para que fosse possível a sua concretização.

Tal como afirmam muitos autores a metodologia é simultaneamente uma lógica e uma heurística e ela deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente, o seu próprio processo.

Assim, o nosso *itinerário* irá percorrer rupturas, continuidades e mudanças – quantitativo vs qualitativo – tendo como fio condutor a objectividade.

As opções metodológicas, tal como já referimos e iremos expor mais à frente, foram escolhidas de modo a imbricar na complexidade do tema desta análise.

Os questionários, mesmo sendo um método considerado eficaz e muito usado nas ciências sociais, não poderiam aplicar-se em crianças tão pequenas como as da nossa pesquisa.

Mesmo quanto à escolha do tipo de entrevista tivemos de não contemplar opções como a – entrevista directiva e – entrevista livre. Não só a idade condicionou as nossas opções como o tema, tão complexo, exigiu uma escolha de entrevista guiada (semi-directiva) onde, seguindo um guião, se determinaram blocos temáticos de informação que se iriam abordar.

No entanto, nesta escolha ressalta um aspecto que importa considerar – o papel do entrevistador. O saber escutar é uma das principais qualidades a observar nesta vertente.

Tornou-se, ainda assim mais aliciante, não só pelo desafio em ultrapassar algumas dificuldades com que fomos deparando, mas também porque a análise efectuada sobre a produção da identidade na infância poderá contribuir para incentivar novos projectos de investigação nesta área.

Neste sentido, futuramente a nossa reflexão irá também incidir sobre o método onde serão abordados os princípios genéricos que lhe serviram de suporte.

E ainda assim, efectuar depois, uma abordagem sobre o objecto empírico e as razões que nos direccionaram para tal selecção e finalmente a análise sobre as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizamos, instrumentos estes que possibilitaram a recolha do material empírico que deu corpo a este trabalho.

Tal como já referimos, o grupo da infância pressupõe cuidados de elaboração, investigação, selecção e síntese em que todas as atenções são poucas para se atingir o âmago da questão.

Como referem vários autores, uma investigação tendo como alvo a infância, só será possível se esta for focalizada directamente enquanto grupo alvo, implicando que a investigação social tome categorias de análise centrais - as crianças e a infância.

O método utilizado para o nosso trabalho:

***“A Construção da Identidade na Infância
no Contexto Multicultural Português – Estudo dum Caso”***

obedece às fases a referir.

5.5.1. O MÉTODO – PRINCÍPIO PRIMEIRO

A escolha dos contextos de observação empírica e do objecto de análise estiveram nas nossas primeiras preocupações.

Nesta primeira fase a nossa reflexão incidiu fundamentalmente na escolha dos contextos de observação empírica, pelo que adoptamos os alunos de uma turma de ATL - Actividades de Tempos Livres localizada no Bairro de S. Domingos de Benfica em Lisboa, sendo o nosso objecto um grupo de crianças constituído por rapazes e raparigas dos 6 aos 10 anos.

As razões de escolha do referido contexto de observação basearam-se em motivações relativas à análise de investigação sobre - “A Construção da Identidade na Infância no Contexto Multicultural Português”, com um estudo de caso na referida turma.

Em primeiro lugar, por a turma reunir crianças em idade escolar dos 6 aos 10 anos e ter características sociais e culturais padronizadas de acordo com o espaço envolvente, o que nos proporciona conteúdos específicos para a nossa análise.

Em segundo lugar, por a referida turma estar inserida numa Instituição, cuja localização oferece, sobretudo para as crianças, cotas de risco (algo) significativas, e tentar saber como as crianças gerem a problemática do risco face à produção da sua identidade – desafio este para o qual não ficamos indiferentes.

Quanto ao objecto de análise, as crianças, a escolha incidiu fundamentalmente no facto de podermos efectuar uma pesquisa nesta área, neste contexto e nesta abertura dentro da vivência da multiculturalidade.

5.5.2. ESTUDO EXPLORATÓRIO – RECOLHA DE INFORMAÇÃO

A fase da recolha de dados incidiu essencialmente no seu levantamento tendo em atenção as fontes disponíveis no ATL - Actividades de Tempos Livres, na Junta de Freguesia de S. Domingos de Benfica e INE – Instituto Nacional de Estatística.

Entrevistas e contactos, não como uma verdadeira recolha de dados, mas como recolha de elementos metodológicos de diligência científica, tal como análise do espaço envolvente.

Através destes contactos foram objectivados os nossos propósitos, tendo como determinante solicitar:

- Não só a disponibilidade de dados existentes,
- Como, a colaboração no decurso do nosso estudo sobre diversas questões que eventualmente nos viriam a ser colocadas no desenvolvimento do mesmo.

Para o efeito, realizamos diversos contactos com os Professores e Educadoras e ainda assim com a Psicóloga orientadora ligada à Instituição, para nos podermos situar quanto às estratégias que envolvem o nosso grupo alvo e assim obtermos elementos que nos facilitassem uma melhor compreensão da sua dinâmica.

Para a análise do bairro fizemos contactos com as Instituições existentes, procedendo depois a breves visitas, tais como:

- Junta de Freguesia de S. Domingos de Benfica;
- Coordenador Desportivo deste organismo autárquico;
- A Aguiense – Associação de Solidariedade Social;
- Unicef;
- P.S.P. (Polícia de Segurança Pública).

5.5.3. INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS

Tal como já referimos anteriormente, o método de investigação escolhido pressupõe a utilização de várias técnicas de recolha de dados.

5.5.3.1. FICHA DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados relativos à nossa amostragem foi criada uma ficha

(*Anexo – Ficha de Recolha de Dados*)

sobre a caracterização e identificação dos perfis sociais das crianças e família de origem, tais como:

- » Rapaz – Rapariga – Idade – Ano Escolar – Nacionalidade
- » Nº Agregado Familiar – Nº Irmãos – Restante Família
- » Encarregados de Educação.

Ficha de Recolha de Dados

COD.	<input type="text"/>		
RAPAZ	<input type="checkbox"/>		
RAPARIGA	<input type="checkbox"/>		
IDADE	<input type="text"/>		
ANO ESCOLAR	<input type="text"/>		
NACIONALIDADE	<input type="text"/>		
Nº AGREGADO FAMILIAR	<input type="text"/>		
Nº IRMÃOS	<input type="text"/>		
ESTUDANTES	<input type="checkbox"/>	SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
PRESENTES NO AGREGADO	<input type="checkbox"/>	SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
AVÓS	<input type="text"/>		
TIOS	<input type="text"/>		
PRIMOS	<input type="text"/>		
OUTROS	<input type="text"/>		
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO (1)			
PARENTESCO	<input type="text"/>		
IDADE	<input type="text"/>		
HABILITAÇÕES	<input type="text"/>		
SIT. PROFISSIONAL	<input type="text"/>		
NACIONALIDADE	<input type="text"/>		
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO (2)			
PARENTESCO	<input type="text"/>		
IDADE	<input type="text"/>		
HABILITAÇÕES	<input type="text"/>		
SIT. PROFISSIONAL	<input type="text"/>		
NACIONALIDADE	<input type="text"/>		

Visto serem crianças e a fim de preservar a confidencialidade dos dados, esta foi criada com critérios específicos, tal como a inserção de códigos para identificação pessoal. Esta ficha foi baseada na consulta dos processos individuais e em informação adicional fornecida pelo Professor e pelas próprias crianças.

Os parâmetros constitutivos são:

1. Cada criança a ser entrevistada:
Nome; Idade; Sexo; Naturalidade / Nacionalidade; Ano Escolar.
2. Família de origem de cada criança:
Agregado familiar; Identificação dos pais, dos irmãos e/ou outros (idade, sexo, habilit., sit. profissional, naturalidade/nacionalidade)
3. Informações adicionais fornecidas quer pelos professores quer pelas próprias crianças.

Além destes, procedemos também à recolha de dados de nível sobre as dimensões de análise cultural nas vertentes racial, modos de vida e religiosa.

Todos os dados recolhidos foram materializados num Mapa de Contrastes Sociais .1 e .2 para tratamento e análise de toda a informação recolhida.

Mapa de Contrastes Sociais 1

Contrastes Sociais 1/2											
Caract. dos Entrevistados				Caracterização do Agregado Familiar							
Ref	Sexo	Idade	Ano Escolar	Nº Agreg. Familiar	Irmãos	Presentes/Ausentes	Estudantes	Avós	Tios	Primos	Outros
A1	Rapaz	8	3º	7	1	Presente no Agregado	Sim	Avó Mat	2 Tias 1 Tio	-	-
A2	Rapaz	8	3º	7	0	-	-	-	Tio e Tia	3 Primos	-
A3	Rapaz	10	4º	4	5	Ausentes	Sim	Avó e Avó Mat	Tio	-	-
A4	Rapaz	10	4º	4	1	Presentes no Agregado	Sim	-	-	-	-
B1	Rapaz	9	4º	4	0	-	-	-	Tio	-	-
B2	Rapaz	6	1º	5	2	Presentes no Agregado	Sim	-	-	-	-
B3	Rapaz	8	3º	6	1	Presente no Agregado	Sim	Avó	Tia	-	-
B4	Rapaz	6	1º	5	1	Presente no Agregado	Sim	Avó	-	-	-
C1	Rapaz	9	3º	4	0	-	-	Avó	-	-	-
C2	Rapaz	7	2º	3	0	-	-	-	-	-	-
C3	Rapaz	8	3º	5	2	Presentes no Agregado	Sim	-	-	-	-
C4	Rapaz	6	1º	4	1	Presente no Agregado	Sim	-	-	-	-
D1	Rapaz	6	1º	4	0	-	-	Avó	-	-	-
D2	Rapaz	7	2º	5	1	Presente no Agregado	Sim	Avó (Trab)	-	-	-
D3	Rapaz	9	4º	6	3	Presentes no Agregado	Sim	-	-	-	-
D4	Rapaz	10	4º	3	0	-	-	-	-	-	-
E1	Rapaz	7	2º	3	0	-	-	-	-	-	-
E2	Rapaz	6	1º	8	1	Presente no Agregado	Sim	Avó Mat-Pat/50-60a	-	-	-
E3	Rapaz	10	4º	4	1	Presente no Agregado	Sim	-	-	-	-
E4	Rapaz	6	1º	3	0	-	-	-	-	-	-
E5	Rapaz	8	2º	5	2	Presentes no Agregado	Sim	-	-	-	-

Mapa de Contrastes Sociais 2

Contrastes Sociais 2/2										
Caracterização do Agregado Familiar										
Ref	Parentesco	Idade	Habilitações	Sit. Profissional	Nacionalidade	Parentesco	Idade	Habilitações	Sit. Profissional	Nacionalidade
A1	Mãe	-	-	Trabalha	Angolana	Avó Materna	-	-	Trabalha	Angolana
A2	Mãe	36	11º	Empr. Escritório	Portuguesa	-	-	-	-	-
A3	Avó	50	4ª	Aux. Limpeza	Portuguesa	Avó	52	7º	Chefe de Obras	Portuguesa
A4	Mãe	35	Bach.	Ed. Infância	Angolana	Pai	38	9º	Motorista	Portuguesa
B1	Mãe	39	7º	Aux. Limpeza	Portuguesa	Pai	42	4ª	Trab. Obras	Portuguesa
B2	Mãe	34	4ª	Cozinheira	Portuguesa	Pai	38	7º	Trab. Obras	Portuguesa
B3	Mãe	34	7º	Aux. Limpeza	Portuguesa	Pai	36	-	-	Portuguesa
B4	Mãe	29	11º	Aux. Educação	Angolana	Pai	31	7º	Motorista	Portuguesa
C1	Mãe	-	7º	Emprª Balcão	Portuguesa	Pai	-	11º	Bombeiro	Portuguesa
C2	Mãe	-	-	-	Portuguesa	Pai	-	-	-	Portuguesa
C3	Mãe	31	4º	Cozinheira	Portuguesa	Pai	33	7º	Trab. Obras	Portuguesa
C4	Mãe	34	6º	Aux. Limpeza	Portuguesa	Pai	37	6º	Vendedor	Portuguesa
D1	Mãe	31	7º	-	Angolana	Pai	27	12º	-	Portuguesa
D2	Mãe	25	Bach.	Ed. Infância	Angolana	Pai	39	9º	Motorista	Portuguesa
D3	Mãe	23	7ª	Comerciante	Portuguesa	Pai	25	12º	Comerciante	Portuguesa
D4	Mãe	32	4ª	Doméstica	Angolana	Pai	33	7º	-	Portuguesa
E1	Mãe	30	4ª	Aux. Limpeza	Portuguesa	Pai	29	4ª	Segurança	Portuguesa
E2	Mãe	36	11º	Escriturária	Portuguesa	Pai	30	9º	Emprª Mesa	Angolana
E3	Mãe	30	11º	Aux. Limpeza	Portuguesa	Pai	32	11º	-	Portuguesa
E4	Mãe	30	7º	Emprª Balcão	Portuguesa	Pai	28	7º	Motorista	Portuguesa
E5	Mãe	45	4ª	Cozinheira	Portuguesa	Pai	42	4ª	Emprª Balcão	Portuguesa

5.5.3.2. OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE - ENTREVISTAS

A escolha desta técnica teve como principal cuidado o facto do nosso objecto de estudo serem crianças. Escolhemos assim efectuar entrevistas informais a pequenos grupos de crianças, orientadas por uma sequência de temas e abrindo espaço a novos temas quando e sempre que a criança o proponha.

O volume de informação empírica recolhida (aproximadamente 3 horas de gravação) representou conversas com 21 crianças, divididas em cinco grupos:

- Quatro grupos de quatro crianças, e
- Um grupo de cinco crianças.

Incentivamos assim a informalidade entre entrevistado / entrevistador podendo-se criar situações de interacção. Assim, quando as crianças desenvolvem o seu raciocínio através de uma conversa baseada na informalidade e naturalidade, sem qualquer carácter de avaliação, sendo esta a mais produtiva para o tipo de estudo que nos propomos realizar.

Na realização de entrevistas, por motivo metodológico, foi adoptado o seguinte sistema:

- Orientação por guião (*Anexo – Guião de Entrevistas*), baseado na informalidade e naturalidade.
- Entre entrevistado / entrevistador, ter como alvo a posterior análise da produção da identidade num contexto multicultural.

Foi feita ainda uma observação directa não participante, nos intervalos da Escola, das brincadeiras das crianças tal como dos relacionamentos interactivos entre os professores e auxiliares com as crianças.

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

QUESTÕES DE DIMENSÃO - RACIAL

“O que é que eu acho dos meninos e das meninas de outra raça?”

“O que é que eu acho dos meninos e das meninas que têm a cor da pele diferente da minha?”

“O que é que eu acho dos meninos e das meninas que vêm de outros Países?”

QUESTÕES DE DIMENSÃO - MODOS DE VIDA

“O que eu acho sobre o modo como os outros meninos e meninas vivem?”

“Que diferenças existem entre eles e eu?”

“Se existem diferenças, porque é que existem?”

QUESTÕES DE DIMENSÃO - RELIGIOSA

“O que penso dos meninos e meninas que têm uma religião diferente da minha?”

“Esses meninos e meninas rezam a quem?”

“Que diferenças existem?”

QUESTÕES DIVERSAS

“Gostam do vosso Bairro?”

“Que outras diferenças existem entre vocês e as pessoas que moram no Bairro?”

“O que eu menos gosto do meu Bairro?”

“O que eu mais gosto do meu Bairro?”

Esta observação foi realizada para percepção dos temas a considerar no Guião das Entrevistas, tendo apenas sido considerado para este aspecto e não como material empírico a analisar.

5.5.3.3. *ANÁLISE DE DADOS E VERIFICAÇÃO EMPÍRICA*

A análise e interpretação dos dados recolhidos foram ponderados, tendo-se procedido à sua triagem em cada fase do processo. Esta análise irá ter como base todos os dados recolhidos (qualitativos e quantitativos) sempre numa perspectiva multicultural para a Construção da Identidade na Infância.

Para a análise das dimensões sociais são utilizados os Mapas de Contrastes Sociais.

(Mapas de Contrastes Sociais .1 e .2)

Estas irão revelar elementos que consideramos chave sobre a caracterização das crianças tal como o modo como vivem as famílias, onde estão inseridas e os percursos de vida.

É ele o fio condutor entre as crianças e a sua herança social.

Esta análise irá proporcionar a futura correlação de dados através das Dimensões Culturais. Para a análise das dimensões culturais, foi elaborado um quadro de variáveis onde foram lançadas as frequências das respostas recolhidas nas entrevistas.

(Ver Anexos – Quadros de Lançamento de Dados .1; .2 e .3)

A cada frequência de resposta, para cada dimensão em análise, foram atribuídas as caracterizações valorativas definidas:

- “Atributos de Caracterização com Conotação Valorativa Positiva”,
- “Atributos de Caracterização com Conotação Valorativa Negativa”,
- “Atributos sem Conotação Valorativa”,

Quadro de Lançamento de Dados – 1

Ref.	Dimensões Culturais
	Racial

(+) Na Dimensão, expressão com conotação positiva
 (-) Na Dimensão, expressão com conotação negativa
 (#) Na Dimensão, expressão sem conotação valorativa

Quadro de Lançamento de Dados – 2

Ref	Dimensões Culturais
	Modos de Vid:

(+) Na Dimensão, expressão com carácter positivo
 (-) Na Dimensão, expressão com carácter negativo
 (#) Na Dimensão, expressão sem conotação valorativa

Quadro de Lançamento de Dados – 3

Dimensões Culturais	
Ref	Religios

(+) Na Dimensão, expressão com carácter positivo
 (-) Na Dimensão, expressão com carácter negativo
 (#) Na Dimensão, expressão sem conotação valorativa

A partir destes Quadros elaboramos as Tabelas de Frequência das Dimensões Culturais, uma tabela por cada dimensão analisada, com referência à frequência das respostas dadas por atributos qualificativos.

5.6. ENQUADRAMENTO TEÓRICO – PROBLEMATIZAÇÃO E CONCEITOS

No seio das sociedades plurais onde os *diferentes* se interrelacionam e têm de aprender a viver em conjunto, as *identidades* e as percepções (*de nós próprios e dos outros*) têm, necessariamente, de mudar e acompanhar estas mudanças. Da forma como hoje estamos expostos à mudança e sendo, obviamente, por ela afectados, obrigando-nos a um esforço de adaptação contínuo para poder intervir social, cultural e politicamente, existem grupos mais sensíveis a esta mudança, porque lhes são exigidas maiores adaptações e se lhes colocam mais interrogações ao nível das escolhas.

Encontram-se nesta situação os imigrantes porque sofrem todo um processo de aculturação e adaptação aos códigos e regras culturais e sociais, da *sociedade* onde decidiram tentar a sua sorte.

A sua condição de grupo minoritário pressiona-os no sentido de realizarem essa adaptação sob pena de não serem aceites e, em casos mais extremos, sofrerem a discriminação e/ou a rejeição da maioria.

Por outro lado, aos descendentes dos imigrantes é exigido um esforço muito maior, na procura de um equilíbrio no conjunto das influências recebidas. Estes jovens são um símbolo da diversidade cultural da nossa sociedade porque encerram em si próprios a pluralidade de culturas e de referências simbólicas, enraizadas em diferentes *contextos multiculturais* e até às vezes geográficos, mais ou menos distantes, estando sujeitos a todas as influências da sociedade moderna.

Uma das grandes consequências das migrações foi o nascimento nos países de acolhimento de imigrantes, de uma geração de crianças, que não entrando na categoria de imigrante (imigrante/diferido), também não eram ‘*autóctones originais*’.

Os descendentes dos imigrantes enfrentam o desafio de ‘descobrirem’ a que cultura e a que sociedade pertencem, desafiando as sociedades onde vivem a, também elas, se adaptarem à pluralidade que lhes é intrínseca.

Além disso, ao próprio período de vida que atravessam é inerente um estado de certo modo caótico, traduzido pelo corte com o passado e a conquista de um futuro, que passa pela busca no presente da sua autonomia enquanto pessoas e a afirmação no mundo dos adultos, pela sua afirmação social, pela *Construção da Identidade* de uma forma criativa que sintetize a multiplicidade de experiências e de sentires (*positivos e negativos*) e ofereça equilíbrio e segurança num meio onde a ‘diferença’ é, ao mesmo tempo, valorizada por uns e rejeitada por outros.

Constatando que estas crianças são sensíveis às diferentes influências que recebem, ao viver uma dupla socialização ‘dicotomizada’ pelo espaço familiar (ainda enquadrados na estrutura da família tradicional africana) e o espaço abrangente da sociedade (sociedade parcelar de consumo), as pesquisas são por vezes insuficientes para produzir opiniões unânimes em relação às consequências que esta dualidade provoca adentro do *Contexto MulticulturalPortuguês*.

“A propósito é de salientar os efeitos da desvalorização e das imagens negativas nos descendentes de imigrantes, que têm porém sido estudados e comprovados, ao apresentar a desvalorização como uma ameaça perante a identidade”. (MALEWSKA-PEYRE, 1989:48)

E da mesma forma, igualmente se afirma, que “segundo pesquisas realizadas, o problema do racismo provoca bloqueamentos e condiciona a socialização e consequente inserção das crianças e jovens filhos de imigrantes”.

(MALEWSKA-PEYRE, 1989a:118)

Noutra perspectiva, Michael Oriol chama a atenção para “o facto das respostas dadas pelos jovens nesta situação, fugirem a maior parte das vezes às categorias traçadas *a priori* e que apontam para a cristalização destas crianças em categorias que os prendem à cultura de origem dos seus pais”.

(ORIOI, 1985:179)

A bilateralidade de referências é, portanto, comum a vários grupos em vários contextos, encontrando-se na maior parte dos casos estudados. No entanto, a síntese identitária feita pela criança nem sempre é reconhecida. A pluralidade de referências pode conduzir à afirmação de uma pluralidade de pertenças.

E assim, vem reivindicando, simultaneamente o direito a pertencer à sociedade e a manter laços às raízes culturais e sociais herdadas do seu seio familiar. Ora, a sociedade, e particularmente as suas Instituições, não têm reconhecido a plenitude de direitos aos descendentes dos imigrantes, desenhando assim uma distância só superada com a aquisição de direitos e de igualdade perante a lei e as práticas sociais.

A escolha do jovem em pertencer à sociedade onde vive é, frequentemente, correspondida com a rejeição desta em o escolher. O racismo, a discriminação, a não-aceitação das diferenças por parte do grupo maioritário, são as razões conhecidas da hetero-exclusão (ou exclusão do diferente, como em Lisboa, no Bairro Social).

É neste ambiente de hetero-exclusão e de insegurança que vemos eclodir atitudes de rejeição violenta das normas sociais, numa reacção de confronto face à sociedade. A situação de periferia vivida pelos grupos sociais mais desfavorecidos, com predomínio da cor da pele, independentemente da sua origem étnica (evidenciam-se excessões pelo ‘linguajar’) que explica em parte, o aparecimento de uma subcultura juvenil dos subúrbios, expressa pelos *grafiti*, por um estilo, um *look*, e de uma grande adesão a estilos musicais contra-corrente, que no caso particular dos jovens de origem africana se espelha no *rap*.

À luz destas simples observações procurámos compreender como os jovens, descendentes de imigrantes, em Portugal, se posicionam face à sociedade e se definem culturalmente, dada a pluralidade de referências que transportam.

A identidade afirmada e vincada pelos jovens não se limita a uma questão de auto-conceito, sendo também expressa pelos seus comportamentos, padrões de acção e relacionamentos, que representam o carácter interventivo destes grupos na sociedade de que fazem parte e que justificam, o termos abrangido estes aspectos na nossa análise.

Partimos da constatação (não só social, familiar, grupal e escolar) de que o ambiente que envolve a criança descendente de emigrantes é delimitado, de um lado, por um baixo estatuto social, por discriminação cultural e/ou exclusão, por imagens estereotipadas desvalorizantes, determinando uma interacção com o meio pautada por aspectos negativos, e, por outro, pelas *solidariedades* tecidas no seio da comunidade com a mesma origem étnica e pelas *redes* de sociabilidade que lhe permitem construir relações positivas com os outros.

- Apanhada entre dois pólos opostos, quais as vivências predominantes na formação do carácter identitário da criança?
- E, as marcas desvalorizantes e inferiorizantes remetidas pela cultura dominante, ou as amizades onde se partilham os problemas e que constitui uma faceta positiva no processo de interacção social?

5.7. *CATEGORIZAÇÃO RACIAL DAS RELAÇÕES INTERGRUPAIS E INTERCULTURAIS*

Sendo o objectivo principal da pesquisa compreender como a multiculturalidade existente num grupo escolar influencia a Construção da Identidade na Infância, torna-se pertinente, compreender como os processos de formação da identidade se encontram intimamente ligados com a questão dos confrontos entre os vários grupos sociais e culturais em presença, no contexto multicultural português.

E assim, como se definem face às duas culturas de que são portadores e como se percebem face à sociedade, e partindo da premissa de que são permeáveis à pluralidade de vivências, questionámo-nos, já noutra vertente, se a um auto-conceito bicultural corresponde a uma afirmação positiva da identidade e/ou a uma percepção positiva do ‘eu social’, expressa pela relação da criança com o meio. Ainda assim, ultrapassando as duas questões iniciais, outras duas se levantam no nosso horizonte, remetendo-nos para outras tantas, mas para procurar evitar a dispersão da análise se tudo e todos se tomassem em consideração toda a variedade de elementos que entram em jogo no processo interactivo e que unem de modo recíproco as *identidades* colectivas, num mecanismo que relaciona intimamente a auto-imagem com a hetero-imagem.

Na questão identitária a cadeia causa/efeito é composta por dois extremos em permanente interdependência, tornando-se muito difícil isolar os factores causais das consequências produzidas, pelo que é importante optar por questões concretas e delimitadas, contudo, não descurando a visão multidimensional do objecto.

Apresentadas as ideias-chave, é necessário clarificar os conceitos que a elas estão subjacentes. Um auto-conceito bicultural traduz-se na aceitação de elementos culturais dos dois sistemas a que o jovem está exposto, ocupando cada um deles uma determinada posição na definição que ele constrói, que pode não assumir igual peso para ambos, sendo estes elementos somente interiorizados ou também transparecerem na intervenção social do sujeito.

A afirmação da identidade é definida pela existência de comportamentos ou atitudes da criança com o objectivo de intervir socialmente a partir da sua particularidade. A identidade é exteriorizada e utilizada na sua interacção com o meio.

A escolha de tornar esta identidade conhecida para os outros, ao invés de a esconder ou limitar à esfera privada, conduz-nos à sua afirmação positiva. A percepção do ‘eu social’ é definida pela imagem social, construída a partir da dinâmica estabelecida entre o sujeito e os outros (pessoas com as quais interage) e condições do meio onde vive.

Se a criança desenvolve boas relações no meio e com o meio onde vive. Se a criança desenvolve boas relações com o meio e não apresenta grandes dificuldades de interacção, estamos perante uma percepção positiva do ‘eu social’.

As análises partem duma concepção dinâmica e evolutiva da identidade, tendo-se assumido a grande importância da influência do meio na construção da auto-imagem ou auto-conceito, bem como na Construção da Identidade na Infância.

Privilegiamos assim a abordagem social na sua primazia dada à relação eu/outro ao longo do processo de *construção identitária*. O estudo da identidade exige uma interdisciplinaridade entre a Psicologia, a Sociologia e liminarmente com a Ciência da Educação.

Todas as ciências se debruçam sobre esta temática, interrelacionando-se os seus campos de intervenção do mesmo modo que o carácter individual e o carácter social da identidade são interdependentes, tornando-se impossível isolar de que modo o psicológico concorre para o social e vice-versa.

Nesta vertente não podemos deixar de nos debruçar sobre o pensamento de Carmel Camilleri quando expressava que “a sociologia interessa-se sempre pelas contradições interpessoais ou intergrupais porque a contestação das definições identitárias dum grupo põem em causa as conclusões sociais que fundamentam e nos conduzem ao termo dos movimentos colectivos. Mas ainda uma vez, estas fronteiras disciplinares interpessoais não podem ser esquecidas.” (CAMILLERI, 1990:50)

Recorremos, também aos conhecimentos de que a investigação educacional, sociológica e psico-antropológica trouxeram para a compreensão do processo de elaboração da *identidade* dos grupos de imigrantes e seus descendentes.

E isso, pela partilha de acontecimentos históricos e de elementos identitários comuns, por um lado com os países de expressão oficial portuguesa, e por outro dos países europeus ocidentais.

A pluralidade de aspectos que concorrem para a definição identitária torna o estudo desta, uma tarefa senão impossível, pelo menos bastante árdua e sempre limitada.

As múltiplas questões que se nos colocam actualmente ao nível das influências e das representações condicionantes da nossa identificação, acentuam, por um lado alguma facilidade de análise e compreensão do tema.

Daqui resulta o termos realizado um estudo para tentar compreender como a multiculturalidade existente num grupo escolar, influencia a *Construção da Identidade na Infância*.

Somos assim levados a definir que tal propõe-se contribuir para clarificar o modo como estes jovens se identificam perante si e perante os outros de forma a que possamos reflectir sobre o modo como as influências exteriores e locais, concorrem para a sua auto-afirmação, enquanto pessoas interventivas no ambiente que os envolvem e onde se inserem.

O desconhecimento dos mecanismos de intervenção e das características dos grupos que constituem a sociedade, a escassez de meios para concretizar medidas tendentes à satisfação das necessidades básicas de toda a população ou a ausência de vontade política para realizar a integração de todos os grupos sociais.

Estratégia esta que passa pelo combate à exclusão e pela promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação, ao trabalho e à vida cultural e política de todas as pessoas.

Estas são razões que fazem perpetuar as desigualdades e entram o relacionamento positivo entre os vários grupos, funcionando como um obstáculo à construção de teias sociais mais harmoniosas, enriquecidas pela interculturalidade.

O conhecimento científico tem o papel de contribuir na elucidação dos problemas e de propor opções que permitam obviar os obstáculos ou entraves à resolução destes.

As primeiras correntes de investigação que se debruçaram sobre o tema da categorização racial e das relações intergrupais, nomeadamente os trabalhos de Kenneth e Mamie Clark nos anos 40, caracterizavam-se segundo Vinsonneau por “*uma visão humanista e universalista, herdada do século das Luzes e visando o combate aos preconceitos e às discriminações intergrupais*”. (VINSONNEAU, 1988:311)

Também nos nossos dias, ocuparmo-nos do estudo dos fenómenos identitários e das *relações intergrupais e interculturais* teve de implicar preocupações de cariz semelhante às daquela época.

Estamos conscientes de que a produção científica obedece a critérios de objectividade. Não abdicamos, porém, da herança ancestral e humanista que sempre defendemos, nem tão pouco podemos como que purificar a investigação social da preocupação de destruir os estereótipos e conceitos errados, mas sim contribuir como este conhecimento para, de algum modo, se combaterem as desigualdades entre os grupos.

É, pois, com empenho científico (assim o entendemos) e muita motivação pessoal, que realizamos este estudo sobre a *identidade* dos jovens luso-africanos residentes nesta área de Lisboa.

E, fizemo-lo acreditando que o conhecimento científico tem de ser útil para os grupos que constituem o seu objecto ao se ter buscado a opinião das crianças pertencentes ao grupo-alvo sobre a pertinência e utilidade do mesmo para eles próprios.

A Produção da Identidade na Infância revela-se-nos num dado momento do conhecimento científico que nem sempre é tão inovador conforme o deseja o investigador, nomeadamente quando incide sobre temas relacionados com a *natureza humana* e as *relações das crianças* entre si e com o ambiente sócio-cultural que as rodeia.

Finalmente, regista-se o que a realidade nos transmite, nunca possuindo a certeza de que a ‘interpretação’ que realizamos sobre as vontades e as escolhas é a justa e verdadeira. No presente existem múltiplas verdades e raras certezas, e, é com esta ressalva que, no entanto, não compromete a importância dada à investigação social, antropológica e educacional, antes a reforçando, que deixo aberto o caminho à crítica/exploração dos resultados obtidos nesta pesquisa.

5.8. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA A ESTUDAR

Por um lado temos a localização espacial, ou seja, o Bairro de S. Domingos de Benfica em Lisboa; e em segundo lugar, a caracterização da Instituição que detém a valência do ATL - Actividades de Tempos Livres que se pretende estudar. Actualmente, a Freguesia de S. Domingos de Benfica é um vasto aglomerado urbano e populacional que ocupa uma larga área que se estende de Sete-Rios em direcção a Benfica e da base de Monsanto a oeste, galgando a encosta a caminho da Luz e das Laranjeiras. Confina com as freguesias de Benfica, Carnide, Campolide, Campo Grande e N^a. Senhora de Fátima.



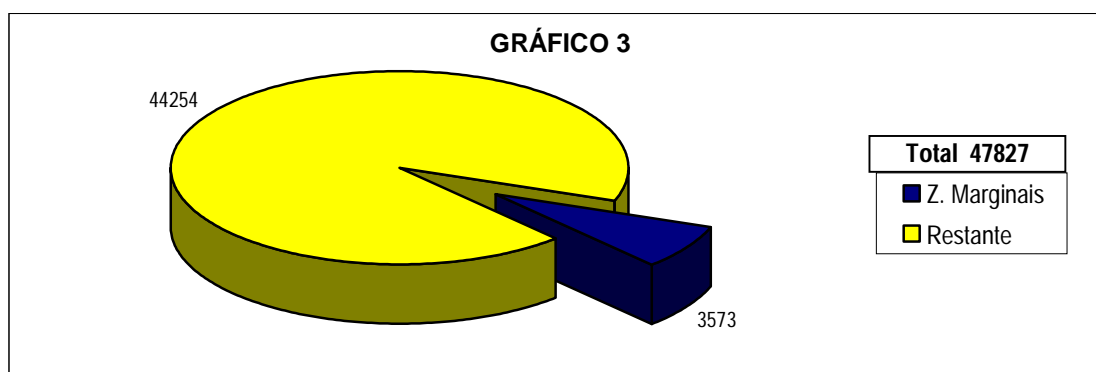
MAPA 1 - FREGUESIA DE SÃO DOMINGOS DE BENFICA

Presentemente não se registam unidades fabris em funcionamento nesta freguesia de S. Domingos de Benfica. Funcionou no início do século XX a Fábrica de Cerâmica ‘Viúva Lamego’, mas foi desactivada e transferida para a Abrunheira. Também existiu em tempos uma importante Fábrica de Peles, também ela já desactivada. Com o fim da guerra colonial, a freguesia foi invadida por um fluxo significativo de africanos, concretamente guineenses, angolanos, cabo-verdianos, moçambicanos e santomenses. Assim, a freguesia de S. Domingos de Benfica transformou-se num espaço populacional com uma grande diversidade de grupos étnicos e consequente heterogeneidade cultural.

De acordo com estudos realizados pela Junta de Freguesia de S. Domingos de Benfica, que através dos vários contactos efectuados nos foram disponibilizados, sabemos que era uma área onde predominavam essencialmente pequenas hortas (algumas exploradas de forma clandestina), algumas quintas senhoriais, armazéns e fábricas em ruínas, fruto de uma actividade industrial ali existente e que constituiu um pólo de atracção para a imigração portuguesa oriunda, sobretudo do norte do país. A população residente nas zonas marginais do Bairro de S. Domingos de Benfica, segundo alguns dados re trabalhados pela Junta de Freguesia sobre os dados definitivos dos censos de 2001, do Instituto Nacional de Estatística, é de 3.573 habitantes sendo, 2.181 portugueses, na sua grande maioria oriundos do norte do país.

(Ver Quadros / Gráficos 3 e 4)

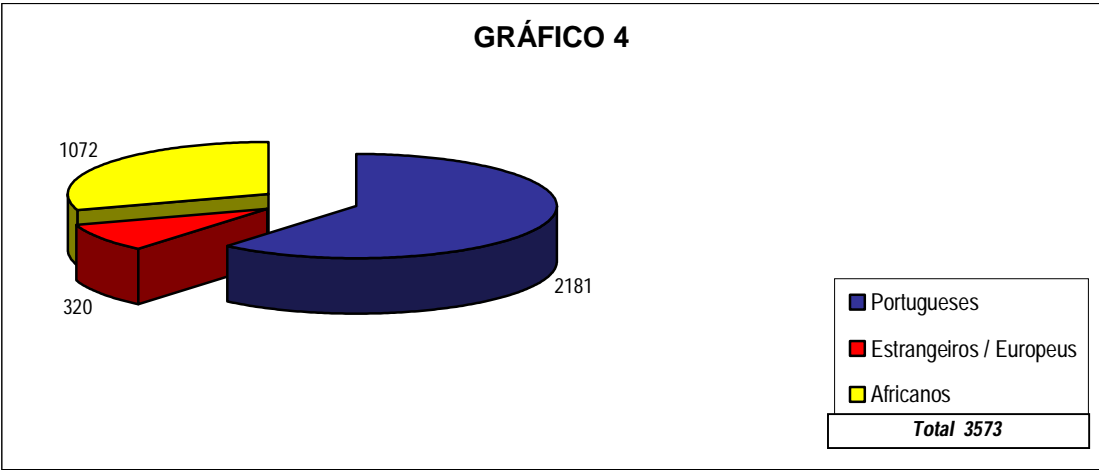
QUADRO 3 - População Residente na Freguesia de S. Domingos de Benfica	
	N.º População Residente
Freguesia de S. Domingos de Benfica	47827
Zonas Marginais	3573



Fonte: INE - Censos 2008 (Junta de Freguesia de S. Domingos de Benfica, dados re trabalhados)

QUADRO 4 - Diversidade Étnica da Pop. Residente na Freg. de S. Domingos de Benfica

	N.º População Residente
Portugueses	2181
Estrangeiros / Europeus	320
Africanos	1072
Total	3573



Fonte: INE - Censos 2008 (Junta de Freguesia de S. Domingos de Benfica, dados re trabalhados)

Conforme fonte fidedigna, sobre “Os números da imigração africana” a população africana residente no bairro de S. Domingos de Benfica, podemos verificar uma diversidade étnica que, onde a percentagem de Guineenses residentes é a mais elevada (455), sendo a nível decrescente para os Cabo-Verdianos e Angolanos, e com percentagens mais baixas para Moçambicanos e Santomenses.

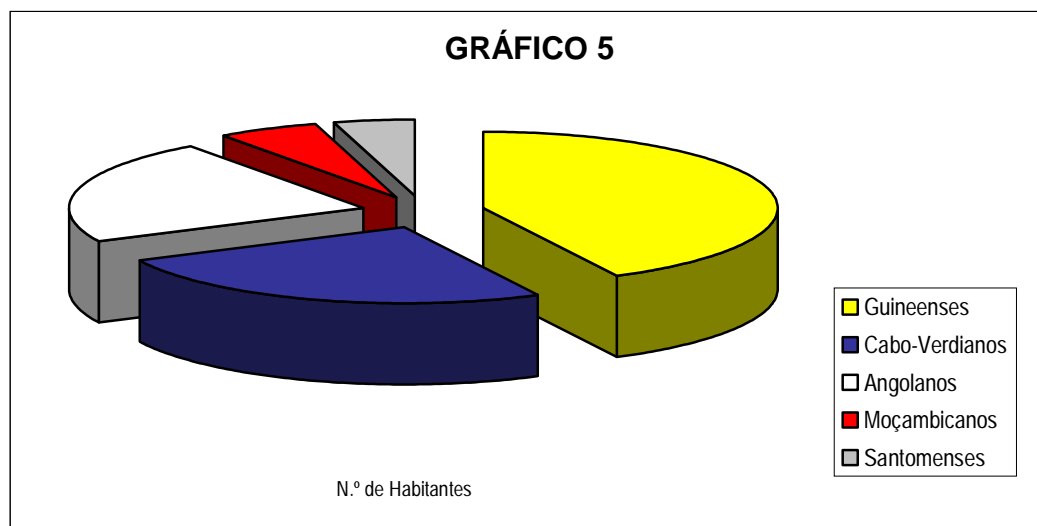
A dificuldade de encontrarmos dados disponíveis sobre o número exacto de africanos residentes em Portugal, possivelmente relacionada com o complexo processo de legalização, obriga-nos a correr o risco de alguma margem de erro sobre esta matéria, sobretudo no que se refere aos Cabo-verdianos.

Não nos sendo possível obter o número de habitantes Caboverdianos no Bairro de S. Domingos de Benfica, principalmente nas franjas limítrofes com outros bairros, onde essas zonas marginais são mais substanciais entendemos, com base na fonte Firmino Cachada aplicar uma dedução um pouco empírica, de forma a obter o seguinte resultado:

- O total dos africanos residentes na Freguesia é de 1072;
- O total de guineenses, angolanos, moçambicanos e santomenses é de 799;
- O total de cabo-verdianos resultará da diferença (273).

(Ver Quadro 5 / Gráfico 5)

QUADRO 5 - População Africana Residente na Freguesia de S. Domingos de Benfica	
Grupos Étnicos	N.º de Habitantes
Guineenses	455
Cabo-Verdianos	273
Angolanos	238
Moçambicanos	57
Santomenses	49
Total	1072

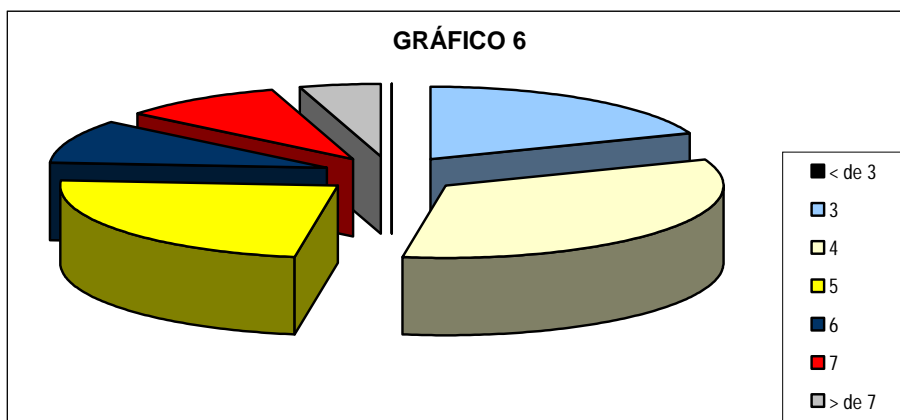


Fonte: INE - Censos 2008 (Junta de Freguesia de S. Domingos de Benfica, dados re trabalhados)

Ainda segundo os dados fornecidos pela Junta de Freguesia, a população residente, segundo a sua estrutura etária e habitacional, foi verificado estarmos junto de uma população bastante jovem.

(Ver Quadro 6 / Gráfico 6)

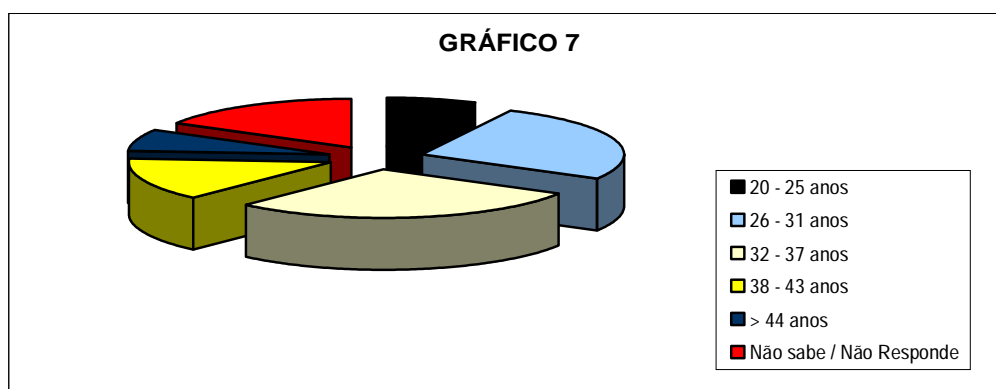
QUADRO 6 - Dimensão do Agregado Familiar	
N.º de Pessoas por Agregado	Freq.
< de 3	0
3	4
4	7
5	5
6	2
7	2
> de 7	1
Total de Famílias	21



Considerando que a faixa etária compreendida entre os 15 e os 64 anos é a faixa onde habitualmente os indivíduos se encontram a exercer uma actividade profissional, esta reflecte uma percentagem de 69,7 %.

(Ver Quadro 7 / Gráfico 7)

QUADRO 7 - Estrutura Etária dos Pais / Enc. Educação	
Idade	Total de Pais
20 - 25 anos	3
26 - 31 anos	11
32 - 37 anos	12
38 - 43 anos	6
> 44 anos	3
Não sabe / Não Responde	7
Total	42



Dos 0 aos 14 anos, idade pré-escolar e escolar tem uma percentagem de 22,4 %; e mais de 65 anos, idade de reforma, 7,8 %.

Relativamente à estrutura habilitacional e com base na fonte já referida podemos verificar que do universo da população, tem:

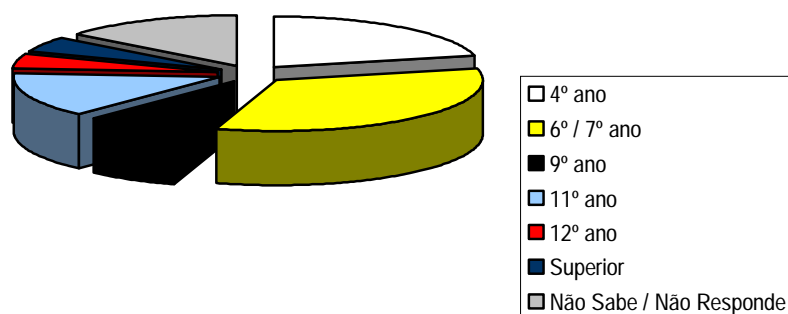
- 54,83 % possui como grau de instrução o Ensino Preparatório;
- 29 % pode considerar-se elevada tendo em conta de que estamos em presença duma população bastante jovem (nível etário médio 32,4 anos).

(Ver Quadro 8 / Gráfico 8)

QUADRO 8 - Estrutura Habitacional dos Pais / Enc. Educação

Habilitação	Total de Pais
4º ano	9
6º / 7º ano	14
9º ano	3
11º ano	6
12º ano	2
Superior	2
Não Sabe / Não Responde	6
Total	42

GRÁFICO 8



Face a estes dados, julgamos poder afirmar que estamos em presença de uma população de fracos recursos habilitacionais, apesar da estrutura etária expressar um nível médio etário baixo (32,4 anos). Em relação à condição perante o trabalho, podemos verificar que a população desempregada reflecte uma percentagem relativamente baixa e que a população empregada exprime um valor percentual que julgamos poder considerar satisfatório (43,6 %). A percentagem de estudantes, 10,7 % leva-nos a admitir que a população reflecte alguma preocupação por uma vida melhor. A actividade profissional dominante é a construção civil e as mulheres trabalham sobretudo “a dias” – empregadas domésticas.

O rendimento familiar é baixo (a média equivale ao salário mínimo nacional) o que faz com que a maioria das famílias tenham de recorrer aos benefícios oferecidos pelo banco alimentar. As famílias são numerosas, para além do casal e 4\5 filhos, têm a seu cargo os pais e outros familiares, o que esgota, em muito, o espaço habitacional de que dispõem.

Com base na realização de várias entrevistas e várias consultas a documentos disponibilizados pela Instituição, (Escola Nr. 110 – “António Nobre”) foi possível realizar um conjunto de elementos que nos permitem desenhar, em termos genéricos, o perfil do ATL - Actividades de Tempos Livres que acolhe as crianças que constituíram o objecto empírico da nossa análise.



IMAGEM 1 - ENTRADA DA ESCOLA Nº 110 “ANTÓNIO NOBRE”

A Instituição situa-se numa zona da cidade de Lisboa em que predominavam algumas quintas e encontra-se instalada num edifício de dois andares, ocupando respectivamente o primeiro e segundo pisos, sendo o seu estado de conservação razoável.

As suas valências estão distribuídas pelo espaço, comportando também os serviços complementares, tais como cozinha, sanitários, refeitório, gabinete médico e as outras valências.



IMAGENS 2 E 3 - ENTRADA DO ATL – ACTIVIDADES DOS TEMPOS LIVRES E PÁTIO

Promovem uma actividade direccionada às crianças existentes na zona e que possibilita o desenvolvimento real das suas capacidades, proporcionando-lhes um meio adequado de modo a permitir a construção de sólidos alicerces para uma melhor integração na sociedade.



IMAGEM 4 - VISTA DA ENTRADA PRINCIPAL DA ESCOLA Nº110 “ANTÓNIO NOBRE”



IMAGENS 5, 6 e 7 – ATL - ACTIVIDADES DOS TEMPOS LIVRES “OFICINA DOS PERLIPOIPOS”

Continua a promover o desenvolvimento das aptidões da criança como na integração de deficientes e outros marginalizados socioculturais.

As valências expressas no terreno são como a seguir se discriminam.

=====

Valências :

=====

.1 – Jardim de Infância

- Sala dos 3 anos 22 crianças
- Sala dos 4/5 anos 21* crianças
- * --- Uma das crianças a necessitar de Educação Especial.

.2 - Ensino Básico - 1º. Ciclo

- 13 (Treze) salas com os 4 anos separados indistintamente.

.3 - Actividades dos Tempos Livres (ATL) / Oficina dos “*Perlipoipos*”

- Parte da Manhã 3 Turmas
- Parte da Tarde 6 Turmas

* --- Cada turma comporta entre 19 a 22 alunos



IMAGENS 8 e 9 - PÁTIO DAS ACTIVIDADES DESPORTIVAS DO ATL - “OFICINA DOS PERLIPOIPOS”

O objecto do estudo irá incidir sobre este último pólo, sendo a vertente analisada uma das turmas da parte da manhã com uma população de 21 alunos.

Os trabalhos incidem durante 1 hora sobre a feitura dos “trabalhos de casa”, seguido de um intervalo de 30 minutos e continuação das actividades pelos monitores sobre o tema semanal para além de haver em dias determinados: reciclagem, parte plástica, aulas de música, trabalhos manuais, inglês, informática, natação e língua gestual.

A circulação da informação nestas iniciativas (Actividades Complementares) é monitorizada por sete Educadores de Infância e quatro Monitores, acrescido de mais um monitor para a sequenciação da educação específica.

5.8.1. *OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS DO A.T.L.*

As Actividades dos Tempos Livres – “Oficina dos Perlipoipos” desenvolvem-se tendo em atenção os seguintes itens:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças com base na vida democrática numa perspectiva de Educação para a “Cidadania”;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso à Escola e para sucesso da aprendizagem;

- Incentivar o desenvolvimento global da criança no respeito pela sua individualidade de modo a adquirirem atitudes, comportamentos e aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens diversificadas como meio de informação de sensibilização estética e de compreensão sistémica do mundo;
- Favorecer e despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

Os educadores têm, no entanto, possibilidade de traçar as suas opções educativas, pois não se consideram as orientações como um programa obrigatório, mas sim uma interação entre os conhecimentos e as estratégias, os conteúdos e os processos de aprendizagem.

E como nos diria Paulo Freire, *“a Educação é um acto de amor, por isso, um acto de coragem que não pode temer o debate e a análise da realidade, dado que não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”* (FREIRE, 2000:55)

E partindo de algumas referências, em *'La Dimensión Interactiva y El Aprendizaje Cooperativo como Via de Educación Intercultural'*, “acreditamos que o melhor caminho para alcançar as metas para uma verdadeira educação intercultural é visualizarmos um desenho e uma articulação de estratégias de aprendizagem cooperativa, porque o autentico valor e a melhor aportação possível da aprendizagem, na Escola e na Comunidade é a de ajudar à realização dos nossos propósitos de um multiculturalismo para a melhor coexistência/convivência étnica num marco de rica diversidade humana. Mas, desde inequívocos postulados da educação de e para a democracia, e da tomada de decisões compartilhadas, isto é, *educação para a aprendizagem da participação ...*, isto implica a consideração/estudo de teorias e modelos de aprendizagem social e de desenvolvimento de habilidades, assim como de enfoques cognitivo-sociais para o melhor controlo e disposição dos processos educativos que, por sua vez, mobilizam outros processos e sub-processos da configuração humana.” (SANTOS REGO, 1994:138-139)

E prefaciando Roland Barthes, aquando da sua Lição Inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, em 7 de Janeiro de 1977:

“ Há uma idade em que se ensina o que não se sabe: a isso se chama procurar. Chega agora, talvez a idade de uma outra experiência: a de desaprender, de deixar germinar a mudança imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem um nome ilustre e fora de moda, a da própria encruzilhada da sua etimologia: ‘*Sapiência*’. E esta sabedoria encontra-se na própria encruzilhada da sua etimologia – algo de nenhum poder, com um pouco de saber, com algum conhecimento e o máximo de sabor possível.”

Mas julgamos também que tomando o presente estudo como ponto de partida deste ‘iceberg’ em que se tornou a educação dos nossos tempos, um outro desafio se nos coloca nesta matéria e tal como nos dizia Baltazar Gracian:

“ Não há mestre que não possa ser aluno ”.

E, assim, porque a Escola deve ser um reflexo da situação multicultural do País e daí que “ a riqueza multicultural da Europa obriga a ensaiar formulas inéditas, dado que ela não pode ser um castelo medieval, circundado por um fosso com a sua ponte levadiça para barrar a entrada que, pelo Este e pelo Sul chamam às suas portas, nem architectar a sua política cultural em torno de um eixo exclusivo e eurocêntrico, e cega para os valores dos outros. Uma Europa sem vocação universal, deixa de ser Europa.”

(Marín Ibañez, 1994:155 in

SANTOS REGO, 1994; Teoría y Práctica de la Educacion Intercultural)

5.8.2. PRINCÍPIOS NORTEADORES DA ACÇÃO EDUCATIVA

Tendo em atenção os dados analisados no “Projecto Educativo” da Instituição, amavelmente facultados, são de salientar os seguintes temas:

- Prestar à população do Bairro um serviço de assistência ao nível social, de assistência de forma a contribuir para o seu desenvolvimento socio-afectivo;
- Direcção a sua actividade para as crianças existentes na zona e possibilitar o desenvolvimento real das suas capacidades, de forma a proporcionar um meio adequado de modo a permitir a construção de sólidos alicerces, para uma melhor integração na sociedade;
- Permitir à criança o estabelecimento de um grupo de relações bom como conhecer-se a si própria e aos outros, através de um espaço rico em afectividade, onde possa conquistar a sua autonomia, visando também adequar à criança um ambiente agradável e seguro no seu dia-a-dia;

- Acompanhar a criança no seu meio familiar de forma a contribuir para uma relação estável e empreendedora de uma saudável interacção e respeito entre a família e a criança;
- Integrar progressivamente a família na vida da instituição, como membro activo e cooperante no meio onde as crianças passam a maior parte do dia;
- Promover o desenvolvimento das aptidões da criança, assim como a integração de deficientes e outros marginalizados socioculturais;
- Estabelecer uma estreita colaboração com outras instituições existentes na zona a fim de enriquecer os seus horizontes;
- Defender e permitir através de actividades e projectos a implantação das nossas sociedades e do estatuto de crianças e jovens com necessidades educativas especiais e outros excluídos enquanto sociotransformadores;
- Possibilitar que a criança seja encarada como um indivíduo em evolução num determinado contexto social;
- Desenvolver na criança a capacidade de observação e relacionamento de modo a favorecer a sua inserção na zona onde vive;
- Ajustar a criança a identificar-se como elemento participante e responsável no grupo onde vive, bem como na relação com os outros elementos;
- Facilitar à criança um conhecimento do mundo através da acção directa, ou seja, poder descobri-lo, transformá-lo, e adequá-lo às suas necessidades enquanto criança, e mais tarde enquanto elemento da sociedade;
- Permitir, incentivar e proporcionar a construção de si;
- Facilitar à criança um ambiente agradável e seguro na reestruturação do trabalho por salas;
- Discutir e avaliar em conjunto os projectos apresentados por cada sala;
- Valorizar o trabalho pessoal enquanto membro do grupo geral, numa equipa.

5.8.3. AS ACTIVIDADES DOS TEMPOS LIVRES (ATL)

Os tempos livres, de forma manifesta ou não, constituem um tempo vivido pelas populações de todas as classes e categorias sociais, despertadas, pouco a pouco, para uma nova forma de vida, a partir dos finais dos anos 50. Sem dúvida que o ritmo de vida das sociedades, principalmente nas grandes cidades, alterou os modos de vida e a organização do tempo por parte das suas populações.

Uma das questões actuais por parte da pedagogia é sem dúvida a falta de tempo que os pais têm com os seus filhos, onde a Escola surge e assume um papel importante neste processo. Assim, a escolarização familiar é substituída pela escolarização colectiva, ou sejam, os ATL – Actividades dos Tempos Livres.

A criança passa a alargar o seu mundo muito mais cedo do que então. Surgem devido a esta preocupação novos espaços integrados na Escola, onde permitem uma educação personalizada, um tempo autogerido numa perspectiva de formação diversificada e não a estritamente identificada com a instrução académica.

Esta escola, preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo, diz no seu Artº. 48º que o estudante deve ter acesso a acções que visem a formação integral e a realização pessoal numa perspectiva formativa dos tempos livres.

Esta conceptualização de Escola, segundo alguns pedagogos, possibilita a variedade de formação que promove o desenvolvimento motor, a expressão plástica, dramática, musical, o conhecimento e/ou utilização das novas tecnologias, nas variadíssimas dimensões em que pode ser oferecida, e dentro das quais, grupos diversificados de alunos vão empenhar-se em tarefas, para as quais estão motivados.

Surgem assim como reflexos desta preocupação pelos longos períodos de tempo livre, e segundo os mesmos pensadores duas expressões, ambas preocupadas em valorizar e fazer ocupar estes tempos:

- Ocupação de Tempos Livres – OTL
- Actividades de Tempos Livres – ATL
(ambas ligadas à infância, vindo a última a substituir a primeira)

A infância é um momento extremamente importante para a aprendizagem social e, sendo um período dinâmico onde a actividade lúdica (brincar) que lhe é dedicada faz destes novos espaços escolares, uma importância vital para a criança, tanto ao nível da sua formação escolar e social, como cultural e psicológica.

5.8.4. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO

Um espaço onde há brinquedos, jogos e livros à disposição para jogar e brincar. São programadas actividades de acordo com a idade e interesses das crianças. Alguns exemplos das actividades desenvolvidas são as artes plásticas, expressão dramática, expressão corporal, visitas / passeios.

ESPAÇO:

A sala está organizada tendo em conta o grande número de crianças. As mesas estão identificadas por um símbolo com a cor respectiva do ano escolar, e é neste espaço que as crianças trabalham em grupos (pintura, desenho, modelagem, colagens, elaboração de trabalhos escritos, jornais e notícias) e fazem os trabalhos de casa.

Existe um espaço para os audiovisuais, onde se realizam as actividades de leitura, debates, música, vídeo, TV. De realçar a existência de uma biblioteca, jogos, e diverso material didáctico. Existe outra área para a expressão plástica.

TEMPO:

O maior número de crianças do ATL – Actividades de Tempos Livres, está na Escola durante o período da tarde, por isso foi necessário dividir o tempo de modo a contemplar todas as tarefas, tal como prescreve o respectivo Projecto Pedagógico nas suas orientações curriculares.

5.8.5. OS OBJECTIVOS BÁSICOS DO A.T.L. – “OFICINA DOS PERLIPOIPOS”

1. Perceber as boas e más relações entre os seres humanos.
2. Tomar consciência da alegria entre as pessoas.
3. Saber o significado de respeitar e obedecer.
4. Exercitar o respeito e a obediência aos pais e educadores.
5. Aprender a viver em grupo – ser amável, verdadeiro, confiante, alegre, comunicativo, solidário, cooperante.
6. Fazer compreender à criança que todos temos Direitos e todos temos deveres.
7. Saber expressar os seus sentimentos e os seus direitos, mas ao mesmo tempo tendo em conta os dos outros.
8. Dar a conhecer a Declaração Universal dos Direitos do Homem e dos Direitos das Crianças.
9. Assegurar o acompanhamento das crianças nos seus tempos livres.
10. Proporcionar o desenvolvimento das crianças através do ambiente da vida, de situações reais e de propostas lúdico-criativas que estimulem a autonomia e a solidariedade, capacidade de observação e descoberta, o gosto pela expressão e a iniciativa pessoal.
11. Integrar as crianças na comunidade, pela descoberta ao meio, fomentando a participação activa em iniciativas locais.
12. Apoiar as famílias no esclarecimento e desenvolvimento da sua acção educativa.
13. Promover a articulação inter-institucional local.

ESTRATÉGIAS

Conforme dados retirados do Projecto Pedagógico nas suas Orientações Curriculares são de salientar os seguintes itens:

- Manter um permanente acesso ao diálogo com as crianças ao longo do ano, acerca dos mais variados assuntos.
- Usar debates, exposições, relatórios, cartazes, desdobráveis, arquivos de notícias e casos, depoimentos, banda desenhada, fotos, teatro, fantoches, dramatizações de situações, personagens das histórias e os papeis que desempenham.
- Participar em passeios ainda em estudo e actividades relacionadas com épocas festivas (Natal, Carnaval, Páscoa).
- Levar aos pais a mesma mensagem através de cartas escritas pelos filhos, de normas/deveres e de exposições de trabalhos que as crianças irão desenvolvendo ao longo do ano.

SÍNTESE

A problemática investigada teve como objecto de estudo a valorização da diversidade cultural na Turma do ATL ‘Oficina dos Perlipoipos’ - Escola Nr. 110 “António Nobre” no Bairro de S. Domingos de Benfica em Lisboa.

Os delineamentos da investigação contemplaram o cenário da pesquisa, o instrumento da recolha de dados, a entrevista semi-estruturada, o trabalho de campo, a sistematização e a análise de dados.

Procuramos captar a percepção docente e como ponto de objectivação concreta analisamos a valorização da diversidade cultural, construindo ainda assim uma análise do discurso docente, dado a limitação não estar isolada no diapasão entre o *dizer* e o *fazer* docente.

Compreende-se que a partir do discurso docente há uma necessidade de formação inicial e continuada em torno do estudo do *currículo* como elemento teórico-metodológico da prática de ensino.

Com o intuito de confrontar experiências estabelecemos uma triangulação da valorização docente face à diversidade cultural entre a proposta curricular, o projecto pedagógico e o discurso docente, enquanto outro ponto dissecado foi o discurso docente frente à proposição das políticas educacionais atinentes à diversidade cultural.

Talvez muito mais importante seja o de apresentar e analisar o diferente mostrando a diversidade formada pelo todo social e cultural.

Logicamente que analisando como substantivo concreto essa diferença e essa diversidade, os desafios são postos ao tempo-espço escolar.

A interacção com estes resultados implica na perspectiva de transformação da realidade através das acções educacionais e educativas, ao fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas.

Promover de uma forma faseada o desenvolvimento pessoal e social das crianças com base na vida democrática, numa perspectiva de Educação para a ‘cidadania’.

CAPÍTULO VI

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA INFÂNCIA

- **PRODUÇÃO E ANÁLISE**

*O autor na sua obra deve ser como Deus no Universo,
presente em toda a parte, mas não visível em nenhuma.*

Gustave Flaubert

INTRODUÇÃO

A última parte do trabalho de investigação, irá pois desenvolver-se através de uma aproximação empírica à realidade educacional numa Escola da área da Grande Lisboa, e a sua organização comporta os segmentos do desenho da pesquisa e a sua aproximação à realidade investigada.

Os delineamentos da investigação contemplaram o cenário da pesquisa e o instrumento da recolha de dados, numa base de entrevista semi-estruturada, tendo o trabalho de campo privilegiado a sistematização e a análise de dados e de conteúdos.

Mais do que apresentar o diferente torna-se importante mostrar a diversidade formada pelo todo social e cultural a cada instante e em cada situação familiar, social e de ambiente qualificado perante as posições de enquadramento da sociedade no contexto multicultural português.

6.1. AS DIMENSÕES CULTURAIS

Adentro da análise das Dimensões Culturais ressalta decompor desse todo os elementos mais marcantes, para, após o tratamento do registo efectuado das várias conversas com as crianças, (*Ver Guião das Entrevistas – Pág. 306*) podermos decantar, por motivo de diversas razões de ordem metodológica os elementos dos quais retiraremos a matéria-prima com a qual procederemos à elaboração de várias tabelas.

Assim, ao procedermos à elaboração de uma tabela por cada dimensão, foram lançadas diversas referências, fruto do trabalho de recolha informal – e daí, em nosso entender, mais fulcrais e próximas das suas realidades – subordinadas aos ‘itens’:

- Atributos de Caracterização com Conotação Valorativa Positiva,
- Atributos de Caracterização com Conotação Valorativa Negativa, e
- Atributos de Caracterização sem Conotação Valorativa.

Assim, procedemos de forma a obtermos uma análise sobre as dinâmicas socioculturais da infância, que nos venham a permitir dimensionar as essências mais importantes das representações da identidade, de forma a antever e equacionar os seus núcleos mais importantes, avaliados sobre as vertentes em análise no contexto multicultural português.

6.1.1. A DIMENSÃO CULTURAL – RACIAL

Verificamos que através da análise das Frequências da Dimensão Cultural - Racial (*Ver Tabela 1*) nas dinâmicas de atribuição valorativa, os atributos de caracterização com conotação negativa são aqueles que adquirem maior peso em relação ao conjunto, o que nos leva a decantar a importância dos aspectos negativos na produção das imagens, do todo da infância, em relação à dimensão racial.

O carácter das referências presentes nos atributos de caracterização com conotação negativa parece-nos circunscrever-se bastante no domínio relacional do quotidiano.

Aí pode-se então notar a presença assídua de uma certa conflitualidade inerente às relações sociais estabelecidas no espaço social partilhado por todas as crianças.

Tabela 1 – Frequências da Dimensão Cultural					
- Dimensão Racial -					
Atributos de Caracterização Com Conotação Positiva	Freq.	Atributos de Caracterização Com Conotação Negativa	Freq.	Atributos de Caracterização sem Conotação Valorativa	Freq.
"São diferentes pela cor da pele"	7	"Deviam ir para os países deles"	6	"Eu não quero falar disto"	1
"São castanhos"	5	"Fazem muita confusão"	5	"Brincamos todos"	1
"São de Angola"	4	"Alguns são más pessoas"	5		
"São diferentes pela tradição"	3	"Fazem assaltos"	3		
"Somos todos iguais"	3	"São malucos"	2		
"São amigos"	1	"Não sou preto sou moreno"	1		
		"Levam um tiro com a caçadeira do meu pai"	1		

Partilha essa, como por exemplo:

- “*Fazem muita confusão*”
- “*Alguns são más pessoas*”
- “*São malucos*”
- “*Deviam ir para os Países deles*”.

(*Atributos de Caracterização com Conotação Negativa*).

Como no espaço social que envolve o próprio Bairro: – “*Fazem assaltos*”.

O carácter de referência com conotação valorativa negativa na representação que uma criança faz da sua raça “*Não sou preto, sou moreno*”, leva-nos a admitir a existência de um profundo sentimento de recusa à sua própria raça, provavelmente por razões de situação de exclusão, vividas por ela ou por familiares.

De registar, ainda, a representação que uma outra criança faz, na referência:

“*Levam um tiro com a caçadeira do meu Pai*”.

(*Atributos de Caracterização com Conotação Negativa*).

Julgamos poder admitir, como aspecto emergente desta referência, que esta imagem negativa se baseia em atitudes ambientais familiares e possivelmente no uso excessivo e conflituoso da força física.

As expressões que a criança referiu, levam-nos a concluir que não foram de sua verdadeira opinião, dado que não conseguiu explicar o porquê, mas sim a repetição de uma frase que se repete no seu ambiente familiar.

Relativamente aos atributos de caracterização com conotação valorativa positiva, referimos que a representação mais significativa que as crianças fazem da outra raça, marcando a diferença, é pela cor da pele:

- “São diferentes pela cor da pele”
- “São castanhos”
- “São amigos”.

(*Atributos de Caracterização com Conotação Positiva*).

A configuração das distâncias sociais definidas pelas crianças em relação ao que pensam sobre a outra raça, dado que a diferença parece surgir apenas na cor, o que nos leva a admitir o papel do reconhecimento das alteridades sociais como elemento importante no processo de ***Construção da Identidade na Infância***.

Esta posição é reforçada pelo ‘item’: – “Somos todos iguais”.

(*Atributos de Caracterização com Conotação Positiva*).

A característica de referência noutros atributos:

- “Têm brincadeiras engraçadas pela tradição”,

(*Atributos de Caracterização com Conotação Positiva*).

leva-nos a admitir que as actividades lúdicas constituem um corpo de análise onde se observa a importância dos mecanismos sociais das crianças, uma vez que as brincadeiras em geral surgem fortemente conotadas com um saber totalmente prático, constituído por experiências práticas e que podem ser transmitidas pela via da demonstração, ou seja, através do exercício da prática lúdica que se pretende ensinar e/ou explicar.

O que se passa em relação a parte significativa da cultura popular tradicional, relativa por exemplo a canções e mesmo a determinados saberes práticos que vão sendo transmitidos oralmente, de geração em geração, também no que diz respeito à infância, parece existir um conjunto articulado de práticas e de tradições orais relativas às brincadeiras que só é possível transmitir pela via da demonstração.

Assim, parece ser possível admitir a existência de uma cultura lúdica específica do grupo de infância, onde predomina a importância dos mecanismos de produção e reprodução das práticas.

Brincar não significa que a criança se fixe muito tempo na mesma brincadeira, mas é, sobretudo, deambular de actividade lúdica em actividade lúdica, variando e experimentando várias formas de diversão.

Neste sentido “ a brincadeira é um domínio onde as ordens e as normas gerais de actuação se afiguram extremamente flexíveis e maleáveis. O contexto de relacionamento desenvolvido pela prática infantil das actividades lúdicas permite uma gestão baseada na composição e recomposição constante de grupos e temas de brincadeiras, que vão construindo, desfazendo e reconstruindo novamente.” (SARAMAGO, 1994:164)

6.1.2. A DIMENSÃO CULTURAL – MODOS DE VIDA

Numa primeira análise às Frequências da Dimensão Cultural - Modos de Vida (*Ver Tabela 2*) podemos verificar que nas dinâmicas de atribuição valorativa, os atributos de caracterização com conotação negativa são aqueles que adquirem maior peso em relação ao conjunto.

O que também, como na dimensão anterior nos levará a supor a importância dos aspectos negativos na produção das imagens da infância em relação à dimensão cultural – modos de vida.

Tabela 2 - Frequências da Dimensão Cultural - Dimensão Modos de Vida -					
Atributos de Caracterização Com Conotação Positiva	Freq.	Atributos de Caracterização com Conotação Negativa	Freq.	Atributos de Caracterização sem Conotação Valorativa	Freq.
"Tenho cá muitos amigos"	3	"Comem coisas diferentes"	8	"Em Angola houve guerra"	1
"Gosto de cá estar"	2	"Comem ratazanas e minhocas"	4		
"Eu gosto da minha Escola"	2	"Têm uma vida esquisita"	4		
"Agora tenho brinquedos"	2	"Comem de maneira diferente"	3		
"Somos iguais"	2	"Apanham cobras"	2		
"Passam o dia a dançar"	2	"Deitam lixo para o chão"	2		
"São amigos"	1	"Brincam aos tiros"	1		

A análise relativa aos núcleos de atributos sociais onde se encontram ancoradas as distâncias sociais que as crianças estabelecem e que poderemos apreciar nos atributos de caracterização com conotação valorativa negativa, parece poder apontar para uma esfera relativa às alteridades conotadas com o campo das práticas socialmente instituídas.

Práticas essas directamente ligadas a um conjunto de normas e regras de conduta social, parecendo mesmo adquirir, junto da consciência social das crianças uma relevância particular, o que nos leva a considerar como sendo um dos pontos principais por que passam as dinâmicas de construção das alteridades da infância.

Reforça esta nossa ideia os núcleos tendenciais onde parecem assentar as práticas sociais que as crianças referem como intervenientes ao seu grupo:

- “*Comem coisas diferentes*”,
- “*Comem ratazanas e minhocas*”,
- “*Comem de maneira diferente*”.

(*Atributos de Caracterização com Conotação Negativa*).

Por outro lado, podemos também verificar que o carácter de algumas referências presentes se circunscrevem ao domínio do relacional e do quotidiano.

Aspectos esses, aliás extremamente importantes nos esquemas da infância, de produção de sentido social e onde se pode notar alguma conflitualidade inerente às relações sociais estabelecidas entre as crianças, como a crítica mordaz, nos termos:

- “*Têm uma vida esquisita*”
- “*Apanham cobras*”
- “*Brincam aos tiros*”.

(*Atributos de Caracterização com Conotação Negativa*).

Parece também, ser possível observar a manifestação das crianças ligada à reprodução de alguns padrões socialmente estabelecidos e aceites pelas crianças, que orientam a conduta “*infantil*” em relação ao cumprimento de determinadas regras sociais, como por exemplo:

- “*Deitam lixo para o chão*” .

(*Atributos de Caracterização com Conotação Negativa*).

Relativamente às representações da infância de valoração positiva, parece haver um sentimento afectivo, no plano das relações sociais, que julgamos ser expressão do sentido de pertença ao grupo, tais como:

- “Tenho cá muitos amigos”
- “Gosto de cá estar”
- “Eu gosto da minha Escola”.

(*Atributos de Caracterização com Conotação Positiva*).

Julgamos também poder admitir a importância do papel da Escola no desenvolvimento das representações da infância, por considerarmos que o ambiente escolar é o contexto de localização sócio-espacial predominante, uma vez que a Escola é, para a grande maioria das crianças, o espaço social que mais facilmente proporciona o desenvolvimento de relações e contactos sociais.

Quanto ao carácter da referência de valoração positiva, salienta-se:

- “Agora tenho brinquedos”,

(*Atributos de Caracterização com Conotação Positiva*).

por considerarmos que as actividades lúdicas, junto das crianças, são áreas de acção social que fornecem à infância, estímulos e oportunidades fundamentais de desenvolvimento das suas capacidades, tanto motoras como intelectuais.

Do ponto de vista do exercício das capacidades intelectuais das crianças, as brincadeiras parecem produzir modos de desenvolvimento ao nível do imaginário e das diversas construções imaginárias que contribuem para o desenvolvimento de formas específicas e particulares de perceber, intuir e agir sobre o meio sócio-espacial envolvente.

Parece-nos assim, neste contexto, que o brinquedo representa um elemento de significativa importância para a criança, na medida em que, através dele, ela cria e recria os seus esquemas particulares de produção social de sentido, forjando e estimulando mecanismos que irão actuar no domínio da afirmação das suas estratégias de construção e de autonomia social.

6.1.3. A DIMENSÃO CULTURAL – RELIGIOSA

Através de uma primeira análise sobre as Frequências da Dimensão Cultural – Religiosa, (*Ver Tabela 3*) julgamos ser possível afirmar que algumas representações que as crianças fazem sobre a religião, se caracterizam por oposição.

Tabela 3 - Frequências da Dimensão Cultural - Dimensão Religiosa -					
Atributos de Caracterização Com Conotação Positiva	Freq.	Atributos de Caracterização com Conotação Negativa	Freq.	Atributos de Caracterização sem Conotação Valorativa	Freq.
"Todos acreditamos no nosso senhor"	5	"Eles não vão à missa"	7	"Há muitas Igrejas"	1
"Ando na catequese"	5	"Não andam na catequese"	5		
"Eu vou à missa"	4	"Há uns que têm estátuas esquisitas"	5		
"Eu confesso-me"	3	"Fazem coisas diferentes das nossas"	3		
"Deus é o mesmo para todos"	3	"Às vezes rezam esquisito"	2		
"Há Escolas escondidas nas Igrejas"	1				

E isso, porque atribuindo-lhe valoração negativa, por referência aos atributos de caracterização com valoração positiva, se caracterizam, como atrás referíamos, por oposição, ou seja, os critérios ou parâmetros que são accionados para determinar quem pertence a este ou àquele grupo, são expressos por oposição que estabelece a diferença, como sendo:

- “Ando na Catequese”
- “Eu vou à missa”
- (Atributos de Caracterização com Conotação Positiva).
- “Eles não andam na Catequese”
- “Eles não vão à Missa”
- (Atributos de Caracterização com Conotação Negativa).

Julgamos também poder admitir que a religião é um marcador social relacionado com a produção de sentidos e critérios de pertença e se constitui como importante suporte de processos, através dos quais se constroem fronteiras entre aqueles e aquelas que pertencem e aqueles e aquelas que não pertencem a determinados grupos.

Consideramos assim que estas fronteiras, não relacionam, aproximam, separam ou diferenciam grupos entre si, mas, interagem entre si de forma a posicionar socialmente os grupos representados, numa operação em que as características de diversas ordens são transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais.

A religião poderá ser entendida como uma característica cultural partilhada por um povo, através de um conjunto de experiências, crenças, valores, tradições e comportamentos partilhados no interior de diferentes grupos humanos.

Isto significa que longe de se limitar a englobar a totalidade das experiências compartilhadas pelos grupos, a religião parece estar implicada com a forma pela qual, tais experiências, crenças e tradições, são produzidas nos sistemas de significação, estruturas de poder e instituições sociais.

Atendendo ainda aos conteúdos, nomeadamente nos que se referem aos atributos de caracterização com valoração positiva, julgamos poder admitir a existência de referências a uma imagem de religião estereotipada que nos parece assumir alguma relevância no contexto das caracterizações feitas pelas crianças.

Concretamente no que respeita à prática de alguns actos religiosos, mais específicos da Igreja Católica, como sendo, ir à missa, andar na catequese e confessar-se.

A prática destes rituais que se transmitem de geração em geração, ao institucionalizarem-se, poderão funcionar como pontos de referência sobre a imagem que as crianças constroem sobre a sua religião, por oposição a outras práticas religiosas de outras religiões.

Por outro lado, parece fazer sentido admitirmos que exista, por parte do grupo de infância estudado, um mecanismo de acção social articulado no sentido de produzir e reafirmar socialmente a esfera das práticas religiosas como uma esfera que parece funcionar como um dispositivo de exclusão em relação àqueles que não exercem idênticas práticas religiosas, como por exemplo:

– *“Fazem coisas diferentes das nossas”*

– *“Às vezes rezam esquisito”*

(Atributos de Caracterização com Conotação Negativa).

Reforça ainda esta nossa ideia a representação que as crianças fazem sobre a visibilidade do sagrado, como atributo de conotação valorativa negativa, quando caracterizam:

– *“Há uns que têm estátuas esquisitas”*

(Atributos de Caracterização com Conotação Negativa).

Sabemos, sobretudo ao nível da Igreja Católica, que a veneração dos Santos é feita, na maioria das vezes, através de rituais simbolizados por imagens. Estes procedimentos poderão também funcionar, no grupo de infância, como dispositivo de exclusão, sobretudo em relação àqueles que veneram memórias do sagrado através de imagens que não obedecem aos parâmetros pré-instituídos.

6.1.4. A RELIGIÃO NA ESCOLA: UM REPTO À CIDADANIA

A religião é, provavelmente, um dos campos no qual se desenvolvem ‘ideias feitas’ com maior facilidade e com a mais surpreendente inconsciência do erro. A laicidade do Estado implica a formação para a compreensão dessa heterogeneidade, dessa multiculturalidade cada vez mais acentuada à medida que também a origem dos cidadãos se torna mais dispare. Os massivos fenómenos migratórios levam a sociedade ao confronto com a sua própria ignorância e incapacidade quando em 2008, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras concedeu 126.901 autorizações de permanência (45.233 a ucranianos, 8.984 a moldavos, 7.461 a romenos e 5.022 a russos).

Qualquer sociedade pretende ter os seus cidadãos perfeitamente capazes de tomar consciência cívica – seja ela também religiosa ou não – face aos desafios do mundo, sejam eles internos ou externos. Como ter uma consciência crítica e construtiva face aos fenómenos religiosos que nos avassalam o dia-a-dia se os indivíduos nada sabem da génese, do desenvolvimento, da implantação e dos fundamentos dessas religiões.

Neste momento de *globalização*, incluindo religiosa, uma das ferramentas essenciais é o estudo das religiões, o conhecimento da sua génese, história e desenvolvimento, enraizamento, vivenciação e fundamentos.

- Onde se pode encontrar o *ecumenismo* de que tanto se falou e escreveu nos últimos anos?
- Neste momento que tanto se fala de fundamentalismo, não é exactamente o oposto?

Em Portugal, infelizmente reina sobre este domínio um ‘*silêncio quase ensurdecedor*’. Ora, a Escola é o instrumento primeiro de construção de uma sociedade, e é nela que se encontra o essencial do que queremos transmitir, os saberes e a praxis que desejamos serem os nossos através das gerações vindouras, e por isso o local privilegiado para fomentar uma cultura de conhecimento e de capacidade crítica sobre os aspectos mais marcantes da *nossa cultura*.

A Constituição da República determina no seu Título I, Artigo 13º, ponto 2 que: “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, *religião*, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social.”

Seguindo o articulado, logo no Artigo 43º., ponto 2, a questão do ensino é retomada: “ O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer direcções filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.”

Esta situação de inexistência de uma formação mínima no campo religioso, que é o que se verifica neste momento é extremamente grave, face à inexistência de uma *identidade* e de uma comunicação de valores religiosos vigentes, pois há uma total anulação de qualquer forma de cultura religiosa nas camadas mais jovens.

Mudando o enfoque, quando falamos de ‘*ensino das religiões*’ estamos a falar de uma realidade curricular totalmente diversa. Esta noção é radicalmente laica e seria aplicada a todos os grupos religiosos como qualquer outra disciplina do currículo, sejam os seus conteúdos coincidentes, ou não, com os credos dos educandos e dos encarregados de educação. O fim, que neste caso se deseja, é que, sendo a religião uma realidade que atravessa e abrange toda a sociedade, quaisquer que sejam os cultos em causa, devia permitir que todos os alunos aprendessem os rudimentos sobre todas as religiões presentes no País e com significado a nível mundial.

O Estado, pensando na *multiculturalidade* que o compõe e na teia de relações internacionais que estabelece, oferece uma iniciação a uma História e Sociologia das Religiões, pois é esta a formação cívica que aqui se aponta. Defendemos que já existe em Portugal alguma reflexão e algum percurso realizado sobre este tema.

Mesmo os campos confessionais têm mostrado uma significativa abertura em direcção ao equacionar desta melindrosa questão, de forma sistemática e profunda, pela mão sabedora de Frei Bento Domingues. Neste ponto conclusivo sistematizamos alguns pontos que decorrem do nosso raciocínio lógico, nos patamares desta complexa questão e que se devem ter em conta:

- No caso português, há que ter em conta a forte formação católica da população, pois trata-se de um factor de identidade colectiva, de pertença, não de crítica;
- A acentuada erosão da identidade e das práticas religiosas;
- A globalização que tem provocado uma autêntica reformulação das práticas tradicionais;
- A possibilidade de deslocação de pessoas e de bens que tornou possíveis vastos e rápidos movimentos migratórios em direcção aos países mais desenvolvidos, e

- A 'era' lançada com os ataques do 11 de Setembro de 2001 que relançou a religião, como uma força a ter em conta, através da sua possibilidade e da geração de terror através das vertentes fundamentalistas.

Perante este grupo de questões que caracterizam a conjuntura actual, das heranças e das *identidades portuguesas*, tentamos equacionar o lugar e o fim da religião na Escola, afirmando que o Estado laico em nada se realiza contra as religiões, antes pelo contrário é pelo seu estudo que uma forte componente cívica pode ser adquirida.

O que nos interessa verificar é que só com o desenvolvimento da visão participativa da sociedade essa cidadania se constrói. Em Portugal, o deixar correr o tempo, do próprio fenómeno religioso sem uma profunda reflexão, conduziu a que a religião esteja tornada em 'ghetto', realidade tolerada dentro da Instituição Escolar, mas efectivamente apartada de questões fundamentais das políticas educativas. E aqui se levanta o problema, onde está aquela *educação para a cidadania*, para a participação, para a compreensão do *outro*, na religião e na Escola, tal como ainda a encontramos hoje, e que está cada vez mais fechada sobre si mesma e fora da dinâmica de construção do conhecimento e da consciência cívica.

6.1.5. DIVERSIDADE E IDENTIDADE – UM DESAFIO MULTICULTURAL

O debate europeu sobre diversidade e identidade nacional está actualmente marcado por importantes tensões. Particularmente, sob fogo cerrado tem estado o multiculturalismo que, de conceito em moda, se transformou em ideia quase que proscrita.

Há quem vá mesmo mais longe e também consiga ver nos tumultos juvenis em França outra quase falência do multiculturalismo, ainda que tal modelo nunca tenha existido na sociedade francesa. A crítica ao multiculturalismo saltou assim para a agenda pública e para as capas dos jornais, como se nele residisse também a causa do novo terrorismo internacional ou das tensões étnico-culturais da Europa.

E nessa crítica, destaca-se o argumento que as sociedades ocidentais são excessivamente tolerantes e permissivas na aceitação, no seu seio, da *diferença cultural e religiosa*, deixando até medrar radicalismos que lhe são hostis.

Importaria, segundo esta perspectiva, recuar nessa abertura e estabelecer outros referenciais mais fechados e, presume-se, mais uniformes em termos religiosos e culturais dado que se acredita ser desejável uma renovada hegemonia cultural e religiosa, como movimento antagónico ao pluralismo dominante e particularmente, às suas expressões mais perturbantes.

Ainda que, começando só pela afirmação da necessidade de um núcleo comum de valores, em torno dos quais se desenvolva uma coesão social, a sua ambição evidencia muito mais do que isso, e nasce assim um neo-assimilacionismo, mais revisto e aumentado.

Os discursos sobre os *valores ocidentais* que então emergem, bem como a recuperação da valorização da matriz greco-judaico-cristã da Europa, surgem muitas vezes, não como expressões de uma convicção profunda nesse referencial mas como expedientes defensivos para barrar o caminho às ameaças percepcionadas, e esta tendência tem vindo a consolidar-se entre o *politicamente correcto*, como se fosse inevitável e urgente, mas tão só precipitado e perigoso.

Ainda que se tente dissimular, o que perturba os europeus não é o *multiculturalismo* em si, mas as provocações que uma leitura minoritária, radical e perversa tem colocado em evidência, pois é importante perceber que não é a *diversidade cultural* que essencialmente está em causa, mas tão só o radicalismo extremista.

Só que a forma inábil, com que temos lidado, com esta questão teve como efeito indesejado uma terrível espiral que ainda está em expansão, e a partir de uma energia de activação – uma declaração, um motim, ou mesmo um manifesto radical – desencadeou-se um processo destrutivo da coesão social que assume consequências, por vezes incomparavelmente maiores do que o impacto inicial.

Mas este radicalismo, que assenta no último estágio da *subversão moderna*, leva a que o enquadramento escolhido, a generalização e essencialização dos protagonistas, o enviesamento provocado pelos critérios de juízo e de noticiabilidade empurram-nos para o que por vezes queríamos evitar, dado que esse fenómeno gera efeitos colaterais de desconfiança e de estigmatização que são terríveis e provocam grandes estragos.

Com toda a ingenuidade, e de certa forma, o Ocidente e particularmente a Europa, tem feito o jogo dos extremistas dando-lhes *ab início* uma vitória que, pelos seus próprios meios jamais estaria ao seu alcance e com os nossos erros.

Ajudámo-los no seu ambicionado choque de civilizações, que para ter êxito, entre outras condições precisa de destruir a convicção de que é possível uma *sociedade multicultural*. Assim, a contra-ciclo, importa questionar algumas certezas do momento e nomeadamente esta fraqueza do *multiculturalismo*, a fim de apontar alguns equívocos, quando falamos ou quando nos referimos ao termo multicultural, dado que o olhamos sobretudo como adjetivo de uma política e/ou como o traço caracterizador de uma sociedade.

As tecnologias da informação e da comunicação, a mobilidade humana, os meios de comunicação planetários ou uma economia de redes e fluxos empurram-nos para uma estrutura social marcada pela *diversidade*, sempre presente em tudo e em todos. Acrescenta-se a esta equação, a consolidação no mundo ocidental, do *pluralismo* como valor em si mesmo e da liberdade individual, como afirmação constitutiva e estruturante da nossa sociedade ocidental de cunho marcadamente judaico-cristão.

A percepção de que estas transformações nos trouxeram inexoravelmente, uma *sociedade multicultural* é fundamental, para que nos apercebamos que não é sequer viável discutir se queremos, ou não, uma sociedade multicultural, dado que *sociedade* é sinónimo de *multicultural*, e isto é um facto incontornável e por isso não podemos laborar num equívoco, porque não se trata de uma opção que esteja ao alcance das nossas vontades.

No entanto se olharmos para o *multicultural*, enquanto política de gestão da diversidade cultural aí já estamos num domínio de uma opção entre várias, tipicamente arrumadas entre o assimilacionismo, o segregacionismo e o multiculturalismo. Enquanto política também o multiculturalismo é vítima de equívocos, sendo o principal gerado, por se tornar uniforme aquilo que é plural.

Destas confusões decorre que, muitas vezes se define mal ‘multiculturalismo’ e se lhe atribui injustificadamente características que não lhe são intrínsecas, como é o caso típico da associação da política multicultural a uma expressão de relativismo absoluto, onde tudo é possível e igual, e esta leitura é falaciosa.

Tomando a Austrália como exemplo, o modelo multicultural exige a aceitação das estruturas e princípios básicos da sociedade australiana, incluindo a Constituição e o quadro legal vigente, tolerância e igualdade, democracia parlamentar, liberdade de expressão e de religião, inglês como língua nacional, igualdade de sexos e obrigação de aceitar que os outros expressem os seus valores. Por seu lado, no Canadá, entre os três objectivos essenciais do multiculturalismo está a unidade nacional.

Portanto, enganam-se aqueles que julgam ver no modelo multicultural genuíno, o expoente máximo do laxismo e a origem da falta de coesão social, pois para lá da Lei não há multiculturalismo.

Mas se quisermos encontrar elementos comuns nas definições de multiculturalismo descobrimos a aceitação e legitimação da especificidade cultural e social das minorias, acreditando que indivíduos e grupos podem estar plenamente integrados numa sociedade sem perderem a sua especificidade, atribuindo ao Estado um papel muito importante na construção do modelo.

Esta dimensão de igualdade de direitos e deveres é fundamental, pois sem ela uma política multicultural pode ser perigosa, bem como é essencial sublinhar que o combate às desigualdades sócio-económicas que se sobrepõem à diversidade etnocultural deve ser estruturante das sociedades democráticas.

Portugal tem afirmado a sua opção de gestão da diversidade cultural, nomeadamente no acolhimento e integração de imigrantes, através de um modelo intercultural, que deriva das políticas multiculturais e as aperfeiçoa.

O seu foco essencial é, numa sociedade multicultural, reforçar o sentido de pertença e a construção participada de uma comunidade de destino, partindo do respeito mútuo pela diversidade, considerada um valor em si mesmo.

Mais do que uma co-existência pacífica de diferentes comunidades e indivíduos, o modelo intercultural afirma-se no cruzamento e miscigenação cultural, sem aniquilamentos, nem imposições, pois é uma dinâmica interactiva e relacional.

Muito mais do que a simples aceitação do *outro* a verdadeira tolerância numa sociedade intercultural propõe o acolhimento do outro e transformação de ambos com esse encontro, decorrendo daí um novo “*Nós*”, sempre plural, mas também coeso.

Em 2001, a UNESCO, através da sua Declaração Universal da Diversidade Cultural sublinhava que:

“ Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como a sua vontade de conviver. As políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. “

Note-se, para que não restem dúvidas, que a política intercultural desenvolve-se sempre e só no quadro dos Direitos Humanos, da Democracia, do Estado de Direito com o primado da Lei, do lado das obrigações, mas também dos direitos. Mas não admite que existam uns *mais iguais que outros*, nem assume a Lei como algo de cristalizado e imutável. Neste contexto, um aspecto crítico para o sucesso de uma política intercultural que cultive o sentido de pertença é a participação política intercultural que cultive o sentido de pertença e a participação política dos imigrantes na sociedade de acolhimento.

Portugal permite já a participação política ao nível local, ainda que condicionada ao princípio da reciprocidade, o que viabiliza a participação de cerca de metade dos imigrantes residentes. A opção intercultural é de todas as políticas de gestão da diversidade cultural, a mais exigente, pois necessita para o seu desenvolvimento, de convicção, investimento, negociação e transformação mútua.

Neste contexto, o desafio que se coloca à redefinição da identidade nacional em Portugal é uma enorme oportunidade, dado que precisamos de nos rever e saber reler a nossa identidade. E assim, ao fazê-lo, encontraremos seguramente uma *identidade de fusão*, como uma rede de estradas que se foram cruzando desde a sua origem até à actualidade.

E, se assim definida, a nossa *identidade nacional* irá adaptar-se perfeitamente à diversidade deste novo 'Nós', e seremos por isso um país cheio de sorte, reencontrado com a nossa identidade de sempre e capazes de construir uma comunidade de destino multicultural, coesa e forte.

6.1.6. OS CONTRASTES SOCIAIS E CULTURAIS

Já anteriormente tivemos oportunidade de afirmar que a abordagem dos processos identitários exigem uma análise de diverso factores sociais e culturais que envolvem os actores e o modo como estes se relacionam com a multiplicidade de referências identitárias com que se confrontam num dado momento e num dado contexto específico, uma vez que podem variar consoante as diferentes situações de relacionamento social. E, o estudo das identidades culturais passa necessariamente pela análise dos contextos espaciais e relacionais em que estes se enquadram, na medida em que são produtores de efeitos vários que contribuem para os processos de construção e reconstrução dessas identidades.

Sabemos que o conjunto das reflexões contidas no presente estudo, estão longe de possibilitar uma análise exaustiva, nas mais diversas vertentes, sobre o processo da construção da identidade da infância no contexto multicultural português, mas sabemos também, não ser fácil acordar um quadro conceptual que situe a questão da identidade e suas representações sem que se caia em ambiguidades e terrenos movediços.

E não menos difícil se torna a sua operacionalização, sobretudo quando estamos em presença de um universo de representações da infância, em que o discurso é carregado de afectividade, emoção, ambiguidade e contradição.

Todavia, consideramos que o nosso estudo poderá contribuir como um testemunho positivo da matéria que abordamos, sobretudo por nos poder conduzir à riqueza do universo de produção de sentido social da infância. Em presença dos elementos empíricos analisados, procuramos elaborar uma reflexão dos mesmos numa perspectiva de síntese analítica.

Numa primeira vertente e quanto à caracterização dos contextos sociais, julgamos poder afirmar que o grupo de crianças não oferece contrastes significativos que mereçam registos especiais. Assim, tivemos oportunidade de verificar que todas as famílias das crianças são de estrutura nuclear.

Dentro desta estrutura, estes grupos domésticos apresentam na sua grande maioria (17 famílias) uma rede familiar alargada, por co-habitarem com outros familiares, nomeadamente avós, tios e primos o que perfaz um agregado familiar constituído por quatro a oito membros.

A estrutura etária dos pais das crianças oscila entre os 20 e 37 anos, o que poderemos considerar “pais jovens” sendo o nível etário médio de 33 anos o que nos leva a afirmar estarmos em presença de famílias jovens. Relativamente à estrutura habilitacional dos pais das crianças, julgamos também poder afirmar que não estamos em presença de famílias com grandes contrastes nesta matéria.

Aproximadamente 33 % dos pais possuem o quarto e o sexto ano de escolaridade e cerca de 25 % possuem o nono e o 12º. Ano de escolaridade sendo apenas uma margem mínima que possui habilitações superiores, apenas em duas situações. A actividade profissional dos pais das crianças regista maior predominância, no que diz respeito às mães, para a de auxiliar de limpeza e no que diz respeito aos pais para operário de obras de construção civil e motoristas.

Registamos também que tanto o pai como a mãe exercem ambos uma actividade profissional. Julgamos, também, nesta matéria, poder afirmar que não se verificam contrastes relevantes que possam oferecer registos significativos.

Finalmente, e em relação à nacionalidade de origem dos pais das crianças, verificamos que na maioria, tanto o pai como a mãe são de nacionalidade portuguesa, e apenas uma margem diminuta possuam nacionalidade de origem angolana. Embora este último caso não reflecta uma expressão significativa, consideramos que, face ao número de crianças do nosso grupo alvo, poderá reflectir alguma matéria de contraste na dinâmica do grupo e na construção da sua identidade.

Numa segunda vertente e quanto à caracterização dos contextos culturais observamos a forma como as crianças interpretam e constroem representações acerca de vários aspectos que compõem os seus quotidianos.

Os testemunhos permitem analisar que a criança é ensinada a reproduzir e interiorizar certos modelos sociais de conduta, servindo alguns para dar as chaves correctas de alguns comportamentos que são interiorizados ao longo da vida.

E este ritual converte-se em algo necessário, na medida em que modela qual deve ser o papel de cada indivíduo em função da sua pertença territorial, contribuindo, ao mesmo tempo, para classificar e estandardizar as condutas supostamente correctas ou incorrectas. Observamos, também, a forma como as crianças expressam os seus ‘medos’. De todas as formas do medo, parece associar-se, na esfera de produção do sentido das crianças, as situações que de algum modo ameaçam e colocam em perigo a sua integridade física.

Registamos, por exemplo, os medos provocados pelo contexto do espaço envolvente de algumas zonas do Bairro onde residem e também alguns medos provocados eventualmente nos espaços domésticos. Observamos, ainda, que os mecanismos de controlo da religião exercem uma função determinante na consciência das crianças.

A ideia transmitida por diversas práticas religiosas do cumprimento de determinadas normas do “*bem*” e do “*mal*”, obriga a criança a interiorizar referências de vida que se projectam, depois, nos seus comportamentos sociais, culturais e afectivos, impondo-lhes regras de rejeição ou aceitação no seu relacionamento com os outros.

Estas representações simbólicas do social configuram alguns modelos de conduta para as crianças a partir dos quais se criam algumas associações que delimitam as relações entre os seres humanos.

**6.2. O MULTICULTURALISMO INTELECTUAL:
ANÁLISE DE DIVERSAS VERTENTES NAS DIFERENTES BAGAGENS CULTURAIS**

A palavra multiculturalismo tem geralmente uma conotação positiva quando se refere à coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista, várias interpretações, visões e atitudes, provenientes de diferentes bagagens culturais.

O termo serve como de etiqueta para uma posição intelectual aberta e flexível, baseada no respeito desta diversidade e na rejeição de todos os preconceitos e hierarquias. As várias ópticas devem ser consideradas em tal pé de igualdade como as afirmações ou construções teóricas só podem ser julgadas em relação ao ponto de vista cultural.

Não tem sentido falar de contradição, só de diferença. Não tem sentido falar de verdade *tout court*, só de verdade para um determinado grupo cultural.

O multiculturalismo difunde uma visão caleidoscópica da vida e da fertilidade do espírito humano, na qual cada indivíduo transcende o marco estreito da sua própria formação cultural e é capaz de ver, sentir e interpretar por meio de outras apreciações culturais.

O modelo humano resultante é tolerante, compreensivo, amplo, sensível, é fundamentalmente rico – pois a capacidade interpretativa, de observação e até emotiva – multiplica-se. O multiculturalismo que analisamos, dissecamos e comentamos, não tem, porém, conotações positivas.

Por falta de termo alternativo estabelecido, usamos o mesmo vocábulo para assinalar a situação oposta à analisada anteriormente, pois a tendência ao fecho ou bloqueio cultural, a falta de vontade ou capacidade, para transcender os limites de sistemas construídos, ignorando o que acontece mais além, ou seja, a potencial criação de um modelo humano incompleto, limitado, estreito e fundamentalmente pobre.

Por tristeza, este multiculturalismo pernicioso acontece nos mais altos círculos intelectuais, mormente e em especial no meio académico.

E neste entretém, refiro-me obviamente ao divórcio entre certos sectores das ciências humanas. Infelizmente o fenómeno não é recente nem desconhecido e o seu diagnóstico resulta não só da persistência, mas também da gravidade e acentuação do próprio problema.

A manifestação mais marcante é a divergente na atitude com respeito à “*cultura tradicional*”, pois para todos os que abordam o tema “*toda a literatura – da cultura tradicional – não é relevante para todos os interesses*”, porque toda a cultura tradicional é quase toda a cultura ...

Tudo isto é quase filosofia ... mas acho conveniente esta pequena abordagem para podermos explicar o sentido que o encontro da vida tem com a própria vida.

Para todo aquele que analisa os factos na sua ordem natural, o que importa é *o que se disse*, mais que *como se disse*. Uma tese é julgada pela consistência das provas ou evidências experimentais propostas, e só pode rebater-se nesses termos. Se a tese é menos correcta, esse facto toma uma proeminência sobre toda a “*compreensão*”, e das razões que levam à inexactidão.

Ademais, o que vale é o que se escreve, em particular com respeito a objectivos e motivações.

Para todo aquele que analisa com forma metodista a génese da razão substantiva pretende ainda assim fazer a sua defesa de forma própria e substantiva, porque a postura científica parece ingénua e tão só porque o estilo é uma parte integral da obra e os motivos são de importância comparável aos factos.

Na verdade, a impossibilidade das ciências humanas estabeleceram uma diferença radical entre o sujeito que conhece e o objecto a ser conhecido e “*descoberto*”, porque esses objectos a serem conhecidos são também seres de conhecimento – porque são seres que conhecem, e se bem que por vezes nos possamos afastar como elemento do acto de conhecer, as opiniões, os interesses, os desejos e as significações, resíduos esses que são a mesma matéria do pensamento.

Nesta sequência e neste mesmo pensar poderemos sintetizar que é bem diferente estar numa área em que as condições de observação interferem nos seus objectos, e outrossim estarmos numa área em que as suas condições de observação ajudam a produzir o próprio objecto. Nas ciências da educação os diferentes termos têm significados muito rígidos.

De facto, os artigos científicos habitualmente começam com as definições precisas dos termos e símbolos usados. Compreende-se, ainda assim, o inevitável conflito, porque nas ciências da educação, todos os argumentos são marcantes e uma mente habituada à lógica é impaciente e intolerante perante o ilógico em discussões e argumentações.

Assim, o risco, é que isso que parece no começo só um jogo especulativo, conduza a uma pesquisa irremediavelmente de armas desenvolvidas, com esforço e até com sangue, dado que a lógica é marcante e a falta dela também.

6.3. O FUTURO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE GLOBAL

O currículo oculto da educação para os direitos humanos é um paradigma que interpreta os acontecimentos mundiais não tanto em função do crescimento económico e do consumo, mas do seu efeito sobre os direitos humanos.

As doutrinas dos direitos humanos abrangem questões de justiça económica e social, incluindo a capacidade financeira das pessoas para comerem, terem abrigo e acederem a cuidados médicos.

Consequentemente, aqueles cujo pensamento se enquadra no paradigma dos direitos humanos sentem curiosidade acerca da forma como um simples acontecimento afecta a liberdade das pessoas, bem como as suas condições económicas e sociais. Como exemplo, o currículo oculto dos agentes da educação ambiental é o paradigma da biosfera, enquanto o dos alunos aprenderem a interpretar o mundo através de uma lente que julga os acontecimentos segundo o seu efeito em toda a biosfera.

6.3.1. O DIREITO À LIBERDADE E À EDUCAÇÃO NO MUNDO DE HOJE

O direito das crianças ao livre acesso à informação e à liberdade de pensamento é necessária para uma educação que proporciona uma compreensão das vantagens e desvantagens da cultura e economia globais, bem como dos direitos humanos.

Uma vez que os direitos humanos defendem a liberdade de pensamento e o acesso à informação, uma *educação para os direitos humanos* requer o reconhecimento destes princípios.

Nos dias de hoje, estes princípios estão a ser violados pelos exames nacionais que controlam o conteúdo do currículo e os métodos de ensino como sendo o de educar melhor os futuros trabalhadores para aumentar o crescimento económico.

Por isso, o direito à educação inclui:

- Direitos universais à liberdade para as crianças, tais como a liberdade de expressão;
- A liberdade de procurar, receber e transmitir informações e ideias;
- A liberdade de pensamento, e
- O direito universal a uma educação que não sirva fins políticos por meio de doutrinação, propaganda ou recurso a exames para controlo da aprendizagem do Professor e do aluno.

6.3.2. O DIREITO À CULTURA, À LÍNGUA E À EDUCAÇÃO

O direito universal à educação requer o reconhecimento de diferenças culturais e linguísticas, dado que as doutrinas dos direitos humanos são, agora, a principal fonte protectora das línguas e das culturas minoritárias e o exercício dos *direitos culturais* devem estar de acordo com os direitos humanos. A educação pode assim servir de veículo a discursos morais acerca de potenciais fontes de conflitos em relação aos direitos culturais e humanos. O direito à educação inclui assim os seguintes direitos culturais e linguísticos:

- Todos têm o direito a uma educação ministrada na sua própria língua e baseada em métodos de ensino e aprendizagem adequados à sua própria cultura, e
- Todos têm o direito a uma educação que ministre uma:
 - » Compreensão da sua própria cultura e da sua relação com ela;
 - » Relação íntima com a sua língua mãe;
 - » Entendimento da língua dominante ou oficial da nação, e
 - » Compreensão do efeito da economia e da cultura mundial no entrosamento com a sua própria economia e cultura.

6.3.3. A DESTRUIÇÃO AMBIENTAL DO MUNDO ACTUAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Uma vez que o direito à vida é o mais fundamental dos direitos, proteger o planeta da destruição ambiental proporciona outra justificação para o direito à educação.

A descrição que, ora apresentamos, fornece um sumário da relação entre o direito à educação e o seu entrosamento com a educação ambiental. Assim, salientamos que:

- A destruição ambiental ameaça o direito humano básico à vida;
- O direito à educação, que inclui o *ambiente* pode salvar o planeta;
- A preservação e aumento do conhecimento holístico da natureza dos povos, pode ser uma protecção contra a devastação do planeta;
- A única forma de proteger a terra e a educação de todos os povos deve incluir o estudo de todas as tradições culturais e científicas e levada a bom termo de acordo com as suas práticas culturais, devendo o ensino privilegiar todas as línguas mães e/ou dominantes, e
- O direito à educação, que inclui a educação ambiental e o respeito pelo conhecimento holístico de todos os povos, ao conceber a realidade como um todo, é necessário à salvaguarda do direito básico à vida.

Acreditamos, assim, que parte da mudança de paradigma passa pela educação das crianças, futuros homens do amanhã, no sentido de atingirem uma responsabilidade ética pela protecção dos direitos dos outros e da biosfera.

Os Estados-Nação provavelmente continuarão a lutar para manterem o seu poder mas terão, eventualmente, de sucumbir ao poder da economia global onde a sociedade civil se tem vindo a impor através da redução da importância que colocam nas formas de ensino.

A sociedade civil global com a sua rede de organizações não-governamentais continuará, provavelmente, a crescer e a expandir a sua influência sobre os sistemas escolares e a agir como uma força compensatória em relação às corporações multinacionais. Parece haver um apoio significativo nos governos e nas organizações não-governamentais para o desenvolvimento sustentável com preocupação clara pelos direitos humanos e protecções ambientais.

O maior entrave à entrada destas ideias no currículo escolar é o poder corporativo e não podemos prever o que resultará da influência de todas estas forças sobre a política educacional global, esperando apenas que o resultado se concretize num mundo mais feliz, num ensino mais livre e global e onde o método seja, ao mesmo tempo um pré-requisito e produto, como instrumento e resultado do estudo – por forma a que o mundo ao ser assolado por crescentes choques civilizacionais, explore os tópicos das linguagens globais e das diferenças culturais e religiosas.

Que a lealdade adquira o sentido da lealdade para o bem de todos.

SÍNTESE

Julgamos que a abordagem específica à identidade da infância no contexto multicultural português no estudo de caso que abordamos, nos permite notar que as crianças se mostram aptas a construir determinadas margens de autonomia em relação aos diversos contextos analisados e onde as forças socializadoras em presença não se impõem totalmente face a estes mesmos agentes sociais.

Todavia, foi possível observar que uma vez que nenhum grupo social se pode conceber como impermeável às forças socializadoras, nomeadamente através das alteridades produzidas por distintos contextos sociais e familiares de inserção e também através da reprodução, pelas crianças, de alguns estereótipos socialmente dominantes sobre a Escola.

Consideramos assim, de acordo com o objecto empírico em análise, não se evidenciarem, ao nível do grupo e das crianças, fortes níveis de contrastes, sobretudo em relação à minoria étnica.

E ainda assim, porque as lógicas subjacentes às atitudes e comportamentos da infância perante as diferenças, não são atitudes e comportamentos marcados essencialmente no contexto do desigual mas no contexto em que o outro é olhado de forma diferente.

Parece-nos pois, neste contexto de análise que as diferenças oferecidas pelas crianças se situam mais ao nível da interiorização de determinadas normas e que o seu comportamento responde a uma série de modelos regulados socialmente e que delimitam fronteiras entre os diferentes actores sociais.

Apercebemo-nos que algumas das áreas de análise estudadas mereciam um contexto observacional ligado sobretudo à família e ao espaço envolvente analisado de forma mais massiva, permitindo assim abordar esferas de produção da identidade da infância que o ambiente escolar, pelas suas características específicas, não permitem analisar com a clareza suficiente e o necessário desenvolvimento, sempre achado de pouco tempo dispendido, por mais completos que tenham sido os trabalhos.

Mas, em suma, consideramos haver desenvolvido uma análise possível da valorização da diversidade cultural e termos alcançado o objectivo proposto, por entendermos a complexidade deste, os desafios e os limites surgidos no percurso desta empreendedora experiência académica.

O desafio que se coloca à redefinição da identidade nacional em Portugal é uma enorme oportunidade, dado que precisamos de nos rever e saber reler a nossa identidade.

E assim, ao fazê-lo, encontraremos seguramente uma identidade de fusão, pois assim definida, a nossa identidade nacional irá adaptar-se perfeitamente à diversidade deste novo 'Nós', e seremos por isso um país cheio de sorte, reencontrando a nossa identidade de sempre e capazes de construir uma comunidade de destino multicultural, coesa e forte.

A política intercultural desenvolve-se sempre e só no quadro dos Direitos Humanos, da Democracia, do Estado de Direito com o primado da Lei, do lado das obrigações, mas também dos direitos.

Mas não admite que existam uns mais iguais que outros, nem assumem a Lei como algo cristalizado e imutável.

CONCLUSÕES

O desenvolver deste projecto foi – e não seríamos sinceros se não o traduzíssemos de forma real – uma “pedrada no charco” da insensibilidade e do “deixar correr” que (a vida de hoje) não nos permite ver pela objectiva de uma realidade nua e crua daquilo que é o mundo de hoje. O projecto determinou-se como objecto de estudo e trabalho no âmbito duma Escola alargada na sua expressão mais acutilante – o ATL – Actividades dos Tempos Livres.

Assegurar o acompanhamento das crianças nos seus tempos livres e proporcionar-lhes o desenvolvimento através do ambiente da vida, de situações reais e de propostas lúdico-criativas que estimulam a autonomia e a solidariedade, a capacidade de observação e a descoberta e o gosto pela expressão. Em suma, aprender a viver em grupo – ser amável, verdadeiro, confiante, alegre, comunicativo, solidário e cooperante.

Ao deixar claro a maneira como entendemos este problema e a forma como de início nos apercebemos das realidades dum ensino multicultural, dado que o tema se aclara e desenvolve com a prática, com um convívio que para além de benéfico se torna esclarecedor e vem ressaltar a multiculturalidade que emerge dos contactos de todos com todos.

Se por vezes não entendemos quase nada, de repente faz-se luz e da convivência emergem raios que nos levam a ultrapassar quase tudo e como rio apertando entre montanhas, espraio-nos como tinta em mata-borrão, na foz das ideias expressas na convivência fraterna e esclarecedora da amizade. O contacto que tivemos com a Escola, Professores e Alunos sobre a questão da multiculturalidade permitiu-nos analisar os aspectos ligados aos valores, práticas e a construção da identidade.

No entanto apercebemo-nos o como é difícil abordar estes temas e ideias teóricas sobre as rotinas e experiências do nosso trabalho como Professores, todavia, foi essa mesma a preocupação e o desafio em analisar a articulação entre a teoria e a prática.

Entramos no universo cultural e pedagógico das crianças e da Escola auscultando as vozes e, em contextos multiculturais, no tempo e no espaço tentamos analisar diferentes formas de integração e modos de a olhar, formas de sentir e de ver ‘o outro’ que é ‘diferente’. Apercebemo-nos que a interacção com estes resultados implicava na perspectiva de transformação da realidade através das acções formativas e educacionais ao fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos e no respeito pela pluralidade das culturas.

Iniciamos este estudo com objetivos claros e definidos sobre a importância da infância e o lugar que ela ocupa num contexto multicultural e a importância da tomada de consciência e do incentivo dos estudos sobre a multiculturalidade.

Para nós, e com base nas hipóteses que consubstanciam o arranque deste trabalho, os processos de formação “da identidade da infância” seriam reveladores dos contrastes sociais e culturais presentes num determinado contexto, no entanto, o nosso estudo fez-nos olhar para a interiorização das normas e papéis sociais, onde o meio multicultural por si só não produz qualquer impacto, mas sim as ações e os comportamentos aprendidos, sendo que a família e a Escola são determinantes nessa construção e daí responsáveis e reguladores.

E ainda assim, porque as lógicas subjacentes às atitudes e comportamentos da infância perante as diferenças, não são atitudes e comportamentos marcados essencialmente no contexto do desigual mas no contexto em que o outro é olhado de forma diferente.

Relativamente ao estudo sobre o Multiculturalismo, que julgávamos ser crucial, após o nosso trabalho demo-nos conta da grande importância deste tema, dado que ele serve de parâmetro condutor à discussão, ao debate, à pesquisa, ou seja, ao trazer para o palco da vida estas questões que tomam relevância tornando-se voz da realidade.

Deixamos de ver estes temas como essenciais, mas sim como vitais na construção de uma sociedade plural, justa, que reconhece o outro, que partilha e vive em harmonia.

As conclusões a que chegamos dizem-nos que estamos todos os dias a aprender, mas com as crianças é obra do momento, como não estarmos sempre atentos e disponíveis, porque a Escola para além do seu papel de extrema importância na formação integral dos alunos, vê essa importância reforçada quando ela incide sobre a formação e construção de uma cidadania responsável, participativa e consciente.

A multiplicidade de posições que cada criança desenvolve dada a sua permeabilidade às diversas identidades em presença, através dos diversos planos da sua própria existência levam-nos a pensar neste pequeno contributo que ora trazemos e poderá enobrecer estes caminhos da “*Construção da Identidade da Infância*”, no seu matizar e engrenar com a “*Multiculturalidade*”.

A abordagem dos processos identitários exige uma análise de todos os factores sociais e culturais que envolvem os diversos actores sociais, logo o modo como se relacionam com a multiplicidade de referências identitárias com que se confrontam num dado momento e num dado contexto específico, uma vez que estas podem variar consoante as diferentes situações de relacionamento social.

Daí que a produção da identidade, tal como constatamos ao longo deste trabalho, não se constitui, efectivamente, como um processo uniforme, mas depende de aspectos sociais e culturais como as referências culturais dos indivíduos, os seus percursos realizados ao longo da vida, as suas situações sociais concretas num dado momento particular e os objectivos ou estratégias sociais que vão desenvolvendo, são em larga medida, os eixos estruturadores das identidades.

Estes aspectos distribuem simultaneamente de forma desigual os actores sociais, atribuindo-lhes competências e recursos também desiguais, condicionando desta forma o modo como os mesmos se posicionam no quadro dessas identidades.

Por isso, entendemos que a abordagem dos processos identitários são extremamente complexos, sobretudo quando se trata de um grupo de infância, onde captar o peso relativo de cada elemento para definição de uma determinada identidade torna, por vezes, a análise subjectiva.

E esta subjectividade passa, por um lado, pela multiplicidade de referências identitárias que cada criança encerra em si própria, e por outro lado, pela particular permeabilidade à mudança desta mesma identidade, que através dos diferentes processos sociais por que as próprias crianças passam ao longo do seu trajecto e que, no caso particular, a vulnerabilidade do seu estágio de vida muito contribui para que o processo se torne mais complexo.

Um dos mais extraordinários atributos da espécie humana é a sua propensão à formação de culturas como decantação da sua condição relacional ao longo de um percurso de vida, porque não há povos sem história ou pessoas sem memória, logo, onde há vivências haverá culturas como expressão última da anatomia social prevalecente e dos padrões de intersubjectividade que se manifestam para além das normas e dos códigos de conduta colectivos, pois as culturas são memórias da vida sob partilha.

E assim poderemos então afirmar duas coisas fundamentais:

- A primeira é que a globalização do conhecimento, como fenómeno que acompanha a constelação de outras globalizações, coloca-nos perante o

desafio de uma reconversão dos cânones que dominaram o período localizado desse mesmo conhecimento.

- A segunda é que a sociedade do conhecimento e da aprendizagem permanentes vê o seu destino indissociavelmente umbilicado ao das culturas, entendidas estas como reduto final da diversidade humana.

Assim, as culturas solidamente aprendentes serão as que proporcionarem essa estranha coexistência de modos de aprendizagem, aproveitando o melhor da respectiva tradição e potenciando os factores de abertura ao novo conhecimento que se encontrará cada vez mais facilmente disponível em todas as latitudes e longitudes.

E o mais importante para qualquer cultura será o que *onde e quando aprender*, passe a ser *porque e como aprender*, e, sobretudo, como gerar novos processos de aprendizagem inclusiva em que a exclusão do conhecimento antigo e moderno não se constitua como um anátema sistematicamente lançado sobre largos grupos da comunidade.

O conceito da inclusão aparece em ruptura com a integração deslocando o enfoque do problema do indivíduo para a sociedade e do aluno para a Escola, porque aqui a questão não é mais saber quais são os alunos que se podem adaptar à Escola regular, mas com modificar a Escola, e consequentemente a sociedade, de tal modo que esta seja apta a acolher todos os alunos sem excepção.

E os principais pontos conceptuais que fundamentam a inclusão, tomam forma ao:

- Valorizar a diversidade humana afirmando o direito de toda a criança de ser reconhecida e respeitada na sua singularidade;
- Lutar contra a opressão e a exclusão, sob todas as formas;
- Garantir o acesso de cada criança, sem discriminação, às diversas possibilidades educativas, sociais, culturais, artísticas e desportivas;
- Estimular e desenvolver a participação crítica, a autonomia e a colaboração de todos no processo educativo, na perspectiva de uma sociedade livre e democrática;

- Proporcionar respostas a cada criança, segundo as suas necessidades singulares, por meio de uma pedagogia diversificada, com um currículo e organização escolar flexível, criteriosas práticas interdisciplinares, aprendizagens contextualizadas e compreensiva avaliação formativa;
- Passar de uma concepção que atribui à criança as dificuldades de aprendizagem à visão que lhes concebe como resultante de uma distorção entre as suas necessidades reais, o programa escolar e as estratégias pedagógicas;
- Em suma, valorizar a experiência, efectuar a formação e a profissionalização do conjunto dos actores educativos.

Desde o início do nosso trabalho reflectimos sobre a máxima educativa de ensinar a pensar certo e na descoberta do poder da educação desde que o educador se assuma como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador e realizador de sonhos, por forma a que o trabalho da Escola se constitua, portanto, na articulação do ‘eu’ com os diferentes ‘nós’ que constituem o seu colectivo, das representações que têm dessa mesma Escola os seus próprios usuários, nas intervenções planeadas ou espontâneas de cada um dos participantes e no apontamento dos resultados dessas mesmas acções.

O ideal da Escola inclusiva, ao repensar a vinculação da desigualdade social sustentada por uma estrutura de classes sociais, requer que não mais a consideremos um mundo à parte, preservado da violência provocada por essa desigualdade e também produzida por ela mesma.

Sendo assim, a Escola não pode nunca mais silenciar-se perante a influência do entrecruzar das relações que ocorrem adentro dos seus muros quanto a factores peculiares de cada pessoa, como a sua competência e interesse em aprender, a cor da sua pele e o jeito do seu cabelo e quanto ao facto de corresponder ao perfil definido do que seja pertencer ao género masculino ou feminino, enfim à ampla variedade de discriminações que colocam o homem branco no topo da pirâmide social com todas as injustiças e violências que esse estigma traz para quem sofre e exerce o preconceito de e para a sociedade.

Ao se encararem estas questões, possibilita-se de facto um trabalho complexo, que é a verdade da construção da cultura exclusivamente escolar para, em seu lugar, se promover o estudo pela colaboração noutro ambiente.

Ambiente esse em que a diversidade seja a moda de toda a aprendizagem e cada uma das pessoas se sinta como estando a fazer parte activa do processo de renovação educacional bem como das suas próprias vidas.

Podemos, então considerar que a Escola é inclusiva ao cumprir o seu papel social de ensinar toda a gente, sem excepção, e isso representa a presença de todas as crianças na Escola, e em que a participação de cada uma das crianças em actividades, por vezes provocadoras, que as estimulam a dar o melhor de si, contribuindo para a evolução do conhecimento grupal e do seu desenvolvimento a partir do ponto em que se encontram, avançando para patamares de bom desempenho pelo respeito ao seu potencial ou de excelência pelos seus talentos especiais.

O entendimento da resistência à mudança e do impulso à inovação constitui uma qualidade dos educadores que aproveitam a situação problemática, os recursos humanos e materiais de que dispõem e o ideal que os motivam para encaminhar a Escola pela realização pessoal e profissional, voltados na direcção promissora da equidade. E, desta maneira, ensinar a pensar certo, a agir certo, e a viver certamente num mundo que contribui para se ser melhor.

Numa sociedade nova e moderna, do aprender e do conhecimento, assente numa intensa socialização de processos, a função do Educador cresce de importância embora se lhe tenham de cometer papeis substancialmente diferentes dos do passado.

E entre essas novas funções o Professor terá de valorizar novas tarefas, como o de moderador dos processos de aprendizagem em grupo, de parceiro de trabalho de projecto, de mentor de trajectos particulares de aprendizagem e de orientador dos processos de navegação nos oceanos da informação e do conhecimento.

Tal como os nossos maiores, há quinhentos anos, teremos nós, Professores do Século XXI, de oferecer ao mundo de hoje novos processos de navegação, novos horizontes, novas rotas, novos mundos, para finalmente podermos mesclar as novas culturas aprendentes com um novo elan, dado que serão elas, que amantes da diversidade criativa, nos farão capazes de coexistir e aprender com todas as culturas.

A Escola multicultural é a que sabe eleger a diferença como factor de aprendizagem e de desenvolvimento e que nos poderá conduzir a bom porto, em suma, rumo ao futuro.

Sabemos que as reflexões contidas neste trabalho estão, ainda longe, de satisfazer parâmetros de substantiva análise sobre a imensidade desta matéria, mas julgamos que apesar dos condicionalismos que se nos foram deparando no decurso do presente estudo, algum contributo nos poderão trazer.

E este contributo pode também traduzir o desbravar de caminhos para posteriores trabalhos de investigação que poderão enriquecer a área da “Identidade na Infância” no seu mesclar e entrosamento com a “Multiculturalidade”.

Assim, torna-se evidente a importância desta investigação dada a actualidade premente da concertação entre os povos, entre as ideias e, basicamente na cultura da Escola, todavia, e já tivemos oportunidade de o afirmar, todo o caminhar analítico representou para nós, um desafio permanente e muito nos animaria saber que o nosso contributo permitisse notar que as crianças se mostram aptas a construir determinadas margens de autonomia em relação às Instituições.

Reflectir sobre a educação e o seu papel na sociedade é, pelo menos, tão antigo como a própria história humana, pois são inúmeros os registos de situações em que a filosofia e a educação estão aliadas na mesma iniciativa, mas actualmente, à medida que a educação foi sendo considerada como um direito, todos nós nos empenhámos em levar a cabo o equilíbrio da equidade com a qualidade, do acesso com a realização pessoal e social.

Para cada geração, a educação mantém-se como o mais poderoso instrumento para inventar o futuro e renovar a base da esperança colectiva, porque ela é um direito e a aprendizagem transforma-se numa obrigação moral. Talvez tenha chegado o tempo de estabelecer prioridades, pois a educação está no coração da sociedade e porque ela mesma constitui a mais poderosa alavanca para libertar os homens da servidão e retirar os povos do subdesenvolvimento.

E, se bem que a aprendizagem e a experiência reflectida sejam fontes de capital intangível que pode aumentar a competitividade e o sucesso económico, não nos esqueçamos que a educação, no interior da sociedade, tem mais valor do que a contida numa razão meramente utilitária.

A educação é, em última análise o motor do progresso e o caminho certo para se aspirar e obter a justiça e a equidade, pois ela é a nossa medida comum, da esperança do mundo novo que aí está a chegar.

Felizmente e apesar de tudo há sempre alguém que resiste e como escreveu um grande poeta pátrio, pagando caro os preços da liberdade e do progresso por um ensino que “*vale sempre a pena quando a alma não é pequena*”, e não deixarmos que nos cortem a “*raiz ao pensamento*”.

A inteligência está na base da liberdade e esta é irmã gémea da divergência e se não formos capazes de divergir provavelmente não seremos livres, mas ser livre é ser inteligente e, por isso, espera-se que a divergência tenha uma funda razão humana e não resulte apenas de um mórbido prazer pela contradição.

Não é que a contradição não possa ser uma bastante eficaz metodologia de teste das convicções do “*Outro*”, mas se o propósito de uma metodologia consiste apenas em testar e não nos ajuda a construir uma síntese aplicável à vida, então o processo é pobre e incompleto. Já a dialéctica oferece-nos um caminho para a verdade que é bastante mais rico e tem uma longa tradição de validade na história da filosofia e da educação. Como arte de argumentar e discutir, ou arte de raciocinar com rigor, a dialéctica propõe-nos um modelo de pensamento que segue um ritmo ternário: Tese – Antítese – Síntese.

O uso da dialéctica fornece-nos, pois, uma oportunidade de diálogo criativo e enriquecedor, que consegue integrar a divergência num processo parametrizado de reflexão com vista a um resultado praticável para todos os envolvidos, a tal “*Síntese*”.

Apercebemo-nos, no decurso do nosso estudo que algumas das áreas de análise mereciam um contexto observacional ligado sobretudo à família e ao espaço envolvente permitindo assim abordar esferas de produção da identidade da infância. E ao abordar estas esferas de produção da identidade da infância, que o ambiente escolar, pelas suas características específicas de enquadramento, produção e análise, não nos permitem “*produzir*” com a clareza e também subtileza suficiente e o necessário desenvolvimento num trabalho com este tipo de abordagem.

Os objectivos que perseguimos são sem dúvida o de verificar na prática as dificuldades, para com critério e discernimento se poder adoptar a metodologia que concerne a aproximação à realidade e a um verdadeiro trabalho da Comunidade / Escola. Assim, duma forma resumida poderemos constatar que aprendemos observando os outros, designadamente aqueles a quem se atribuem características de modelo (Educador/Pai/Encarregado de Educação) e quando uma acção é levada a cabo e esta é reforçada, o actor social terá tendência a repeti-la.

Os alunos desenvolvem assim, também expectativas em função daquilo que observam, muito liminarmente nos outros, isto é, na “ Aprendizagem ”. E esta aprendizagem não se coloca unicamente de forma directa mas também por ser fruto da criação de expectativas, definindo-se como um processo sócio-cognitivo, e ao Professor, nesta área da multiculturalidade, cabe-lhe na justa medida das suas possibilidades tomar “as medidas” preventivas que sempre que certas atitudes racistas e xenófobas apareçam nas Escolas se caminhe cada vez mais face à diversidade cultural dos alunos.

Porque toda a problemática reside basicamente em que “toda a Educação” deve ser associada a um conjunto de alterações, de normas, de hábitos, de cultura e de vivência, e assim deverá ser um componente mediador, na medida em que a teoria mediatiza a prática para intervir na realidade.

Mas, julgamos também que tomando o presente estudo como ponto de partida deste “iceberg” em que se tornou a educação dos nossos tempos, outro desafio se nos coloca nesta matéria.

Concluir-mos o trabalho de investigação com uma base de análise mais abrangente e interactiva, através da qual pudemos avaliar outros dados que nos permitiram entender melhor a problemática inerente às esferas da produção da identidade da infância no contexto multicultural português, foram para além de um estímulo, um caminho novo, um desafio ao futuro... da multiculturalidade.

O projecto de educação “inter-cultural” pretende promover “novos currícula” e metodologias adaptadas à diversidade étnica e cultural cuja presença constante nas nossas Escolas vem demonstrar o benefício que o nosso país pode retirar do encontro cultural que é, simultaneamente, a reconciliação com o passado e o desenvolvimento prospectivo daquilo que será a “ *aldeia global* ” do amanhã.

Havemos por bem tentar novos caminhos para surpreender e para superar – em suma – para fazer melhor, porque a experiência tem valor e é uma ideia aparentemente cordial e sensata. De facto, o acumular de conhecimentos que constituem a aprendizagem resultam, sobretudo, da resolução de situações de vida em que a acção é consequência processual do raciocínio e da verificação prática do resultado.

Aprendemos, pois, pelo confronto entre a intenção da nossa acção e o resultado da mesma, numa dialéctica de experimentação e síntese que nos poupa o esforço de descoberta quando passamos de uma situação já vivida a uma situação “nova” da mesma natureza.

Contudo, convém não sobrevalorizar a experiência como vantagem na tomada de decisões porque, muitas vezes, o que aprendemos no passado, em vez de ajudar, só prejudica a racionalidade exigida.

A mente humana tende a privilegiar os atalhos quando se trata de buscar na memória o conhecimento aplicável às situações supervenientes, e entretanto o valor da experiência deve, pois, ser relativizado, a bem da racionalidade das decisões e dado que diversos estudiosos nos aconselham mesmo a desenvolver a intuição, que na maior parte dos casos se pode basear no conhecimento de analogias simples que nos ajudam a iluminar os caminhos possíveis, traçando novas rotas sobre os problemas e as soluções.

Sabemos, por experiência feita, que as soluções conhecidas têm menos de risco e a comodidade de sossegar toda a gente, mas nós aspiramos a mais do que ao sossego, e por vezes a mudança é perturbadora, mas como certamente advertiu o Poeta: *“Primeiro estranha-se ... depois entranha-se.”* Ou como nos diz a máxima latina: *“Nem melhores, nem piores – diferentes”*. Por isso vale sempre a pena inverter rumos para fazer diferente, para se ser diferente.

O Artigo 1º. da Declaração Universal dos Directos Humanos proclama que: *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.”* De acordo com este princípio, a política cultural europeia tem que dilatar o âmbito dos seus objectivos para uma educação sem fronteiras, que contemple todos os homens e faça a individualidade insubstituível a cada um, e que ambos os vectores, cada um por sua vez, impliquem e transcendam todas as culturas.

O auto-conceito das crianças que abordámos nesta pesquisa é um auto-conceito plural, reflectindo as características do contexto onde estão inseridas. Vimos que apesar de algumas crianças preferirem definir-se com base na predominância de uma componente cultural – a portuguesa ou a africana – essa escolha baseou-se fundamentalmente na cultura que entendem conhecer melhor, contudo, essa mesma escolha não implica uma rejeição das influências que recebem da outra esfera identitária.

Esta observação levou-nos a concluir que a definição de luso-africano é atribuível a todos eles, e se aqueles que se definem como africanos demonstram que não se excluem da sociedade portuguesa e da sua Escola, também os que se definem como portugueses conservam a ligação à sua origem étnica. De qualquer modo, os ‘luso-africanos’ são o grupo maioritário, deixando-nos a esperança de que o esforço de síntese cultural predomine na generalidade das crianças, dado que a definição identitária não se ‘mede’ apenas pelo auto-conceito mas em grande parte pelas expressões visíveis deste.

A mobilidade que hoje vivemos ao nível das pertenças grupais, dos papéis que desempenhamos, da informação que recebemos, tem reflexos na identidade que construímos e a criança de origem africana movimenta-se em dois meios contrastantes, assumindo papéis e identidades específicas consoante aquilo que lhe é exigido por cada um deles.

Esta confusão não ocorre apenas com os descendentes de imigrantes, abrangendo todos os grupos sociais, mas estas crianças são apanhadas em pleno processo de maturação, além de que as dualidades e contradições das suas vidas tornam mais complexa a tarefa de definição da sua identidade. Mas, embora as referências que dominam a descrição das crianças sejam positivas, não podemos esquecer que elas são alvo de racismo e vivem a exclusão socioeconómica como consequência, em parte, da discriminação baseada no factor étnico.

Entendemos por isso que, perante as condições injustas do meio, a auto-imagem positiva que constroem é uma forma de contrabalançarem a negatividade do exterior. Pode ser uma auto-imagem algo idealizada mas a verdade é que as redes de amigos e a forte sociabilidade em geral e que eles também revelam lhes oferecem as condições para não se deixarem ‘esmagar’ pelos aspectos negativos da sua vida e, pelo contrário, assumirem-se como pessoas contentes consigo próprias e orgulhosas da sua diferença.

De qualquer modo, apesar de todas as dualidades, estas crianças parecem-nos seguras da opção que tomam ao valorizar a sua pertença étnica, sem abdicarem dos seus direitos de cidadania, e é por isso que a frase expressa por um deles: “Não estou aqui para fazer vénias, estou aqui para conquistar” simboliza o modo como se posicionam na sociedade e modelam a sua intervenção ao decidirem conquistar os seus direitos, não se deixando intimidar nem subordinar à rejeição do exterior.

A sua identidade não é uma identidade envergonhada, mas um motivo de orgulho, porque a força em afirmar a identidade e os papéis que lhe atribuem são reflexo do valor que esta assume, e também ao facto de haver um maior número de crianças a entenderem que a identidade não facilita a integração, aponta para causas exteriores, ou seja, para os entraves que a sociedade coloca à integração das culturas minoritárias.

Pela afirmação da identidade buscam o reconhecimento da sua particularidade e, em consequência, a conquista de um lugar na sociedade de que fazem parte. Sem serem aceites na sua pluralidade, não pertencem a nenhum dos mundos onde habitam porque o seu verdadeiro mundo é aquele que conjuga as diferentes experiências e usufrui delas para crescer e evoluir.

Ao nível da identidade, estas crianças já conseguiram proceder a uma certa fusão das várias influências, mas na vida real movimentam-se entre duas esferas que ainda apresentam muitas incompatibilidades entre si, e neste lapso de tempo, mantêm-se indefinições e inseguranças.

Sabemos que a rejeição da diferença pode tomar várias formas, objectivamente através de actos de intolerância religiosa ou cultural, por actos de racismo ou políticas que dificultam a inserção dos imigrantes e os seus descendentes na sociedade, estando aqui perante casos de racismo institucional, ou de modo subjectivo, ao nível das representações e categorizações que a maioria faz dos seus grupos que dela se diferenciam.

Os papéis que as crianças atribuem à identidade vêm reforçar o valor das raízes ou a origem africana e têm para elas enquanto elemento que permite vivências positivas e uma saudável interacção social.

Para as crianças luso-africanas, a proximidade com a cultura e a comunidade africana não é incompatível com a participação na ‘sua’ sociedade, e é por esta razão que entendem que é importante exteriorizar essa forma de estar e essa identidade específica, dado não a quererem guardar para si próprios nem quererem ficar confinados à expressão da ‘africanidade’ no contexto africano, tendências que levariam ao reforço do ghetto e da marginalização.

E assim, ao dizerem, sem qualquer margem para dúvidas, que é importante afirmar e manter a identidade africana mostram-nos a sua vontade para saírem das fronteiras desse meio restrito, sem abdicar de parte de si próprios. Numa balança em que um dos pratos é a sociedade com alguma rejeição e mal-estar e o outro é uma comunidade onde existem solidariedades e relações positivas, a aceitação e valorização da identidade africana pela esmagadora maioria dos jovens indica-nos que o peso deste prato é muito maior e por isso dominante na sua definição, permitindo-lhe pelo “sentir-se bem” enfrentar a hostilidade do meio exterior.

As raízes africanas funcionam como verdadeiras raízes porque dão condições à criança para se fixar num espaço onde se sente bem, proporcionando-lhe construir pertenças a um mundo que ela vê como “seu”. O seu ‘segredo de felicidade’ é, portanto, a coesão grupal e o forte sentimento de pertença que a liga à comunidade de origem, oferecendo-lhe as condições para se sentir integrada na sociedade, e realçamos o facto da pertença à comunidade africana não funcionar como auto-marginalização, nem a sua valorização ter o papel de confronto violento para com a sociedade.

Se as características do meio nos influenciam e interpelam continuamente, influenciando as relações (quer ao nível material, quer afectivo) que com ele estabelecemos e se a nossa identidade se altera de acordo com esta mudança, torna-se mais difícil situar e definir uma identidade que nos individualize e distinga face aos outros, cumprindo assim a sua função. Num mundo e em sociedades marcadas por tal ordem de mudanças e com uma tão grande mobilidade, não podemos continuar a catalogar determinados grupos como se as culturas fossem estáticas, exigindo-lhes o cumprimento de papéis estereotipados.

É impossível isolarmo-nos do contexto histórico-político-social que vivemos, pois somos moldados, mesmo que inconscientemente e contra a nossa vontade, pelas influências do exterior, e assim vemos, pelo contrário, que a identidade é utilizada como instrumento de luta positiva, mobilizando as crianças em torno do sentimento comum de ligação à origem e das solidariedades construídas nessa base, com vista à conquista de ‘um lugar ao sol’.

A intervenção cultural das crianças luso-africanas no nosso País – através das associações, da organização de concertos musicais, do aparecimento de inúmeros grupos de *rap*, das realizações artísticas em várias áreas – pode corresponder a um nível embrionário de acção colectiva, e esta surge como uma forma de combater os estereótipos e de conquistar um lugar na sociedade quando a estratégia ou a reacção individual é insuficiente.

Uma vez que as relações entre os grupos e o processo de categorização social assentam em relações de poder, a mudança de atitudes e de comportamentos tendentes à igualdade entre os grupos e à aceitação das diferenças terá de passar por uma estratégia colectiva e não meramente individual ou de grupos restritos, de modo a alterar a natureza das relações sociais, cujo resultado é a atribuição de estatutos desiguais.

O esforço de adaptação a uma realidade sociocultural complexa não pode ser exigido apenas às culturas minoritárias mas antes corresponder a um dever básico de todos os elementos que compõem uma dada sociedade, para assegurar o direito à cidadania sem restrições, culturais, religiosas ou identitárias.

À sociedade maioritária cumpre realizar as tarefas essenciais de aprender a respeitar os grupos e expressões minoritárias, que dela também fazem parte, e de desobstruir os caminhos que conduzam à promoção social e económica dos grupos desfavorecidos.

As Instituições sociais têm o papel de cumprir e permitir a prática efectiva da igualdade de oportunidades, e uma Escola que não motiva e não estimula as crianças que vivem em contextos socioeconómicos precários funciona como um obstáculo, em último nível, à participação social, cultural e política destas crianças.

Uma Escola que não evita o abandono precoce destes grupos, é cúmplice da precariedade económica que o futuro lhes reserva, uma vez que a carência de qualificações não lhe permitirá futuramente competir no mercado de trabalho em igualdade com os grupos socioeconómicos mais favorecidos. Uma das grandes preocupações actuais dos Estados é assim lutarem contra a pobreza e a exclusão social a partir do aumento do emprego.

Neste sentido procura-se promover as qualificações de todos para poderem enfrentar com iguais oportunidades o progresso técnico e tecnológico e satisfazerem as exigências do mercado. As minorias étnicas são grupos privilegiados destes programas, mas se a batalha da formação não for ganha, correm o risco da marginalização completa uma vez que não há lugar para estas crianças, futuramente no mundo do trabalho e não participando do sistema produtivo, não têm oportunidade para participar na vida económico-social do país onde residem ou a que pertencem.

Nas sociedades modernas, as cidades assumiram um peso e uma dimensão desproporcionadas, concentrando nelas as diferenças. As cidades encerram em si diferentes cidades – a cidade informatizada, a cidade altamente consumista, a cidade dos bairros sociais e a dos bairros de lata – imperando o anonimato, o individualismo e a solidão. É nelas, também, que as mudanças ocorrem de maneira diferente, porque mais rápidas, dado o encontro com todas as culturas em presença.

A inexistência de políticas especificamente dirigidas a estes novos centros urbanos multiculturais, onde a exclusão social irá agravar o sentimento de insatisfação que já existe e que pode explodir a qualquer momento em conflitos sociais, que agregam quer os com ascendência estrangeira, quer os que, não tendo ascendência, com eles compartilham as precárias condições de vida e a incerteza do futuro.

Realçamos em primeiro lugar a cidade como artefacto, como resultado da experiência (*saber fazer*) e da própria vontade humana, dispondo de uma estrutura física implantada num '*locus*'.

Se para a sociologia e a educação a cidade é uma realidade que articula, de modo característico e peculiar os diversos aspectos físicos e culturais, nesta perspectiva evidencia-se como um complexo sócio-histórico (*espacial e temporal*) diacrónico.

Em segundo lugar, apesar de a considerarmos como um complexo territorial e diacrónico, a cidade *in actu* transforma-se num verdadeiro cadinho cultural e civilizacional, um lugar privilegiado de observação, um *melting pot* de renascimento e de inovação social e educacional, nomeadamente no que respeita à emergência de novas formas de poder que evitem o *boiling pot*.

Em terceiro lugar, a afirmação de que a cidade, é, por essência, um lugar de inclusão sócio-espacial e sócio-cultural, por ser uma obra inacabada cuja lógica de construção comporta uma dimensão contrária à lógica de desarmonia e exclusão. E esse sonho de união e de inovação ao serviço de todos, sem distinção de raça ou de estatuto social subjaz ao longo dos tempos, dado que a cidade foi e continua a ser um símbolo de coesão, de vivência comum e de partilha, dado que pelas múltiplas vontades que aí intervêm, torna-se num dos dados privilegiados para se entender a fundo a vivência cultural e social de um povo.

As mentalidades terão de acompanhar a mudança do carácter das sociedades e as pessoas terão de desenvolver um relacionamento mais aberto para com os que delas se diferenciam, em termos de comportamentos, de valores, de modos de vida ou de estatuto social, para que sejam possíveis verdadeiras relações interculturais.

Se assim não for, a sociedade é a principal responsável da marginalização dos grupos minoritários, da manutenção de relações sociais inigualitárias e discriminatórias, da reprodução futura de preconceitos e atitudes repressivas para com a expressão das culturas que, em maior ou menor grau, se distanciam da cultura dominante.

O caso dos luso-africanos e do racismo em geral são um exemplo da inter-relação positiva das diferenças. A multiculturalidade pode ser considerada um elemento fundamental para a compreensão da ética, o que pode ser esclarecido a partir do movimento da sua lógica interna. Os conceitos da moral e da ética implicam a interculturalidade como um elemento constitutivo fundamental, pois pressupondo que o princípio universal deve considerar em nível de fundamentação, a unidade nas diferenças, impõe-se inexoravelmente o respeito às culturas múltiplas para, a partir destas, explicitar e fomentar princípios universais para a conquista do bem comum.

A multiculturalidade implica, assim o reconhecimento de que não há um sentido único, não há uma cultura única, nem uma racionalidade única, concebendo-se agora a realidade a partir da linguagem simbólica, construção essa que passa pelo diálogo, abrindo caminho ao pluralismo teórico de uma racionalidade múltipla que aponta necessariamente para a multiculturalidade.

E, esta contemporaneidade traduz toda a plenitude humana, ou seja, está permeada por inúmeros sinais indicativos das possibilidades e dos limites da relação do ser humano com o universo, porque a sociedade contemporânea é o reflexo do processo histórico de criação e recriação do homem, da natureza e da relação homem-natureza.

Viver nela torna-se uma procura da consciência dos inúmeros e grandiosos desafios que se colocam à sociedade contemporânea da qual é também uma encruzilhada, um momento de viragem, de movimento intenso e de mudanças que a um só tempo explicitam os avanços e as conquistas, mas também a destruição e a catástrofe inerente aos modos de ver e organizar as relações que a própria humanidade construiu.

As práticas escolares enfrentam dificuldades decorrentes de uma complexidade inerente ao contexto social actual e não é apenas o seu grau de desigualdade que está colocado no cenário educacional, particularmente na educação pública, pois de entre os inúmeros desafios a serem enfrentados pela acção educativa escolar, é preciso observar com cuidado adequado aqueles referentes às mudanças que a trama social em movimento promove nos sujeitos, na sua atitude frente ao mundo, no seu comportamento, ou seja, no campo da subjectividade, compreendida como produto da relação dialéctica entre ser humano e formas sócio-culturais de vida.

A infância sofre da desintegração psico-afectiva inerente aos processos sociais em geral, que entram na Escola e que têm ali naquele espaço, talvez a única possibilidade que lhe resta de aprender o mundo e vê-lo a partir de outro lugar.

E aqui reside, a nosso ver, uma das mais importantes tarefas da educação escolar a despeito de todas as agruras que enfrenta historicamente – ou seja compreender quem são os sujeitos, de onde vêm, como elaboram e significam a experiência sócio-histórica em que se encontram e, ao compreender a complexa trama histórico-cultural onde se constituem os sujeitos, propor estratégias pedagógicas voltadas para um fim específico: a humanização.

Mas, além disso, fazer da prática educativa uma prática libertadora, implica uma tomada de consciência e uma reflexão crítica permanente sobre as realidades que permitem a educação, como promotora do desenvolvimento da consciência, e a acção educativa escolar é sempre acção problematizadora, seja na relação pedagógica que terá com o conhecimento mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, seja na reflexão crítica sobre si mesma.

Ensinam ainda que, humanizar-se é um processo que reúne psicologia e pedagogia, e no âmbito daquela isso implica na apropriação activa das objectivações humanas que culminam com o desenvolvimento de funções psicológicas superiores presentes nas relações sociais e portanto passíveis de apropriação somente pela mediação destas.

No âmbito da pedagogia, humanizar-se implica, ao apropriar-se somente pela mediação destas, enquanto que no âmbito da pedagogia, humanizar-se implica ao apropriar-se de habilidades cognitivas tipicamente humanas, aprender também um conteúdo libertador, tanto no sentido da compreensão da realidade, quanto na direcção de superação de toda a forma de opressão e preconceito.

Em ambas as posições, o princípio da história dos processos humanos traduz também a afeição do humano, ou seja, os significados construídos nas relações são ao mesmo tempo, manifestações da cognição e do afecto.

Resumindo os principais assuntos tratados, apuramos que a situação actual da questão multicultural envolve antecedentes e características cada vez mais actuais com a evolução que as discussões que genericamente evoluíram por todo o mundo e assim as controvérsias que se geraram ao longo dos tempos entre multiculturalismo e interculturalismo foram dirimidas dadas as decisões em função da concepção específica das declarações, dado que compreender também envolve o estudo político dos termos.

A situação actual da questão multicultural envolve assim, antecedentes e características cada vez mais actuais com a evolução que as discussões que genericamente por todo o mundo evoluíram.

O entendimento e o funcionamento de uma sociedade multicultural é algo de complexo e de multidimensional, e esta complexidade também é adensada nas análises realizadas e de como decifrar e entender o seu próprio significado.

A educação escolar desempenha, por norma, uma função aliada ao desenvolvimento social onde as diferenças são um factor de igualdade, ou seja, um factor de inclusão onde a igualdade é apoiada numa cidadania diferenciada.

Atender pois à diversidade implica uma abertura da Escola à Comunidade e ao mundo, para que as atitudes e posturas docentes sejam indispensáveis. Esta dimensão curricular implica a superação das discriminações, preconceitos e racismos, para que a relação Escola-Comunidade pressuponha uma lógica similar, e nesta conjugação de factores, a formação tenha de pressupor uma viragem cultural e social das mentalidades docentes e discentes e do desenvolvimento escolar, porque a Escola na sua relação com a diversidade cultural passou a ser contemplada como uma entidade autónoma.

Numa sociedade de confiança como a portuguesa, a liberdade de pensamento é um meio fundamental de vivência humana e de sobrevivência individual e colectiva, dado que a cultura compreende o conjunto socialmente significativo dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do poder-fazer, específicos de um grupo e adquiridos por processos contínuos de assimilação e de inculturação e transmitidos à comunidade.

O multiculturalismo como política de reconhecimento da diferença é entrecortado por tensões e conflitos sócio-culturais, e assim reflecte que a Escola tem que levar a criança a identificar-se com a sua própria cultura, abrindo-se à comunidade pedagógica, para que ela depois se possa identificar consigo própria por um processo cognitivo consciente.

Deste modo a Escola, para além da sua grande missão de agente socializador assume-se também, como principal agente de transmissão cultural. A opção identitária deve pois ser entendida à luz das estratégias sociais desenvolvidas, dado que a opção monocultural dos africanos pode revelar uma atitude de refúgio nessa cultura e na comunidade de origem como reacção à rejeição manifestada pela sociedade em geral.

O apego à origem étnica pode tender para a violência ou para a rejeição de tudo o que é diferente e o enclausuramento numa entidade reconstruída, em que quer as reivindicações identitárias, quer as afirmações nacionalistas traduzem a angústia dos homens e das mulheres ao verem os alicerces da sua identidade abalados pela diferença e pela mudança de uma sociedade que sentimos nossa mas que não nos reconhece direitos, senão escolher o futuro que nos mostrará para onde tende esta agitação positiva com vista à afirmação identitária.

Os delineamentos da nossa investigação contemplaram um cenário de pesquisa, um instrumento de recolha de dados, entrevistas semi-estruturadas dentro do trabalho de campo e a sistematização e a análise de dados.

Procuramos assim, captar a percepção docente e como ponto de objectivação concreta analisamos a valorização da diversidade cultural construindo ainda assim uma análise do discurso docente, dada a limitação não estar isolada no diapasão entre o dizer e o fazer docente.

Com o intuito de confrontar experiências estabelecemos uma triangulação da valorização docente face à diversidade cultural entre a proposta curricular, o projecto pedagógico e o discurso docente, enquanto outro ponto dissecado foi o discurso docente frente à preposição das políticas educacionais atinentes à diversidade cultural. Promovemos, assim, de uma forma faseada o desenvolvimento pessoal e social das crianças com base na vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania.

Julgamos assim que a abordagem específica à identidade da infância no contexto multicultural português no estudo de caso que abordamos nos leva a poder afirmar que, em geral, a construção da identidade da infância está influenciada pela confluência de variáveis ou factores de índole sócio-histórica, na medida em que um passado colonial influi na forma de ver o mundo e a vida, tanto na Metrópole (Europa) como nas recentes nações que surgiram da descolonização (África) para além dos factores ligados aos projectos migratórios desenvolvidos pelas famílias das crianças, que servirão de suporte e meio para a pesquisa desta tese.

Assim o nosso estudo põe em evidência as lógicas subjacentes às atitudes e comportamentos da infância perante as diferenças, analisando as atitudes e comportamentos marcados essencialmente no contexto do desigual, mas outrossim no contexto em que o outro é olhado de forma diferente. Parece-nos pois, neste contexto de análise que as diferenças oferecidas pelas crianças se situam mais ao nível da interiorização de determinadas normas e que o seu comportamento responde e corresponde a uma série de modelos regulados socialmente e que delimitam fronteiras entre os diferentes actores sociais.

Em suma, consideramos haver desenvolvido uma análise possível da valorização da diversidade cultural e termos alcançado o objectivo proposto, por entendermos a sua complexidade, os desafios e os limites surgidos no percurso desta empreendedora experiência, certos de que os Estados-Nação provavelmente continuarão a lutar para manterem o seu poder, mas terão, eventualmente de sucumbir ao poder da economia global e da sociedade civil através da redução da importância que colocam nas formas nacionalistas de ensino.

A sociedade civil global com a sua rede de organizações não-governamentais continuará a crescer e a expandir a sua influência sobre os sistemas escolares e a agir como uma força compensatória em relação às corporações multinacionais. O maior entrave à entrada destas ideias no currículo escolar é o poder corporativo, dado não se poder prever o que resultará da influência de todas estas forças sobre a política educacional global, esperando, no entanto que o resultado se concretize num mundo cada vez mais feliz.

Com este novo paradigma, a sociedade intervém sobre si mesma, através das suas ideias, dos seus próprios conflitos e das suas esperanças, para que possamos viver juntos, livres, iguais e diferentes. Pensamos que é possível fazê-lo congregando a grande variedade de inovações que venham a ser criadas por esses novos estilos de vida.

Concluo assim o trabalho desta tese que, pela própria diversidade das questões suscitadas permanece em *estado de discussão inesgotável*, como sempre ocorre quando o tema envolve a paixão pela educação. Evidencio o meu interesse permanente pela multiculturalidade, pois não consegui conter o vício do olhar sistémico que o *'mapeia'* e articula, tentando não deixar escapar cada um dos elementos que compõem o todo.

E, como em qualquer vício, pequei pelo inconformismo com o desenho convencional deste tipo de trabalho científico, facto que me levou à impossibilidade de reunir elementos com a profundidade que cada um deles mereceria. Entretanto, apesar dessa incompletude, trouxe-me muito prazer realizar este estudo, tornando-o maior agora, por poder socializar uma parte da minha história de vida, retornando à vida académica. E o risco de fazê-lo aqui, torna esta tese mais rica pelo movimento e por novos desafios que virão futuramente.

Assim, entendo a educação, como movimento de vida, cuja intensidade e valor se encontram na proporção directa da composição das diferenças e do partilhar na diversidade.

A tarefa delegada à Escola é dupla e dúbia, pois a Instituição pela forma como está estruturada, acumula demandas sociais reprimidas durante o século passado, e a nova proposta que lhe fazem é que se construa um homem novo no deambular deste novo Século XXI.

Esse dilema fragiliza a Escola pública, exacerbando a sua imagem de ineficiência e ineficácia, substituindo-se o foco da crise do sector económico globalizado e colocando-se a crise na Escola, mas do ponto de vista sócio-educativo esta terá de trabalhar com a premissa da inclusão.

Discutem-se essas premissas a partir da gestão das acções voltadas para a escolarização de crianças com necessidades educativas especiais, sob a perspectiva da inclusão educacional, no sistema de ensino virado para o A.T.L.

As dicotomias formuladas na política educacional, por exemplo, geram contradições e tornam o sistema ineficaz, assim, destinar à Escola o objectivo de oportunizar a formação da criança livre, que a transforma na criança solidária que respeita a diversidade e os direitos fundamentais do outro – e que seja simultaneamente pró-activa, competitiva e que desenvolva o seu potencial e as suas habilidades de inserção na sociedade, com o seu alto grau de socialização que é uma dicotomia que gera angústia pela inviabilidade de se cumprirem as metas, e se angustia também, ao se dar conta de que o esforço para cumpri-la a torna inatingível, pois aprofunda o abismo da desigualdade social produzida no interior da própria Escola.

Diante deste tema, a Escola tornou-se responsável também por suprir as demais carências geradas pelo próprio *contexto multicultural*, as quais não lhe caberiam suprir, mas que, ao assumi-las a Escola trouxe para dentro dos seus muros na função reprodutora das desigualdades sociais. E, como saída para essa situação de conflito, o que se oferece é outra dicotomia: *inclusão/exclusão*.

Da forma como está colocada a política educacional actualmente, sem que se leve em conta o contexto sócio-económico que a determina, ao tentar cumprir o todo, é como debatermo-nos em areia movediça.

No entanto, apesar de todo este desgaste e das críticas diárias e contundentes que a sociedade dirige à Escola, ela continua a ser o ‘*sonho do consumo*’ de todos.

Desta forma o papel da Escola não se esgota ao se tentar efectuar a matrícula, acesso e permanência das crianças.

A frequência à Escola tem valor quando gera mudanças, agrega valores e conhecimentos e é a criança que dela beneficia no processo de *Construção da Identidade na Infância*.

Deixo nesta tese uma proposta aberta para futuras pesquisas, pois entendo ser necessário e possível desenvolver um estudo mais aprofundado, utilizando novos indicadores.

Outra questão que se impõe – e entendo-a como reforço da minha tese – é a falsa ideia de que a concepção de novas políticas implantadas sobre estruturas e dinâmicas arcaicas e obsoletas irá eliminar as desigualdades sociais pela via da Escola.

A despeito de tantas incoerências e tão variadas demandas, a mesma contradição que expõe a fragilidade da Escola, impulsiona-a e fá-la reagir, revelando a sua força e justificando a crença do seu poder.

Espero que este trabalho possa agregar informações e gerar reflexões que auxiliem a quem se propuser a compreender a Escola no contexto multicultural português e a realidade do nosso sistema de ensino, e que ele possa também estimular os Professores a voltarem-se para o estudo, para a concepção de políticas públicas, para sensibilizarem tudo e todos, por forma a que se executem medidas que tornem a educação verdadeiramente acessível às crianças.

É sempre tempo de começar e de engrossar as trincheiras daqueles que já estão em marcha dado que o primeiro passo é, necessariamente, descolonizar o pensamento, não destruindo-o totalmente, mas fazer um esforço para trabalhá-lo dialecticamente, isto é, pensando em termos de continuidade e descontinuidade.

Sabemos que o processo de construção de algo que é novo e diferente, não é um processo puro, pois esse mesmo ‘diferente’ aproveita-se de um processo de transformação das coisas e das ideias em curso, mas, ao mesmo tempo, ele o ‘diferente’ irrompe subversivamente no existente.

Uma última palavra para reconhecer que não foi fácil conduzir até ao fim um trabalho centrado numa abordagem sócio-educacional de tantos matizes, pois se por um lado, experimentámos um sentimento de realização, por outro lado temos a consciência de sentir uma enorme satisfação no que aqui está.

Mas que fique claro que inequivocamente nos revemos no nosso pensamento, no que entrevemos por detrás do que aqui está, no fundo da nebulosa em que sentimos mundos, mas que não sabemos ainda tirar de lá.

Procurámos, é certo, seguir o conselho ‘anti-funcionalista’ de tomar o tempo a sério, mas houve, porém, que vencer a bruma do tempo longo para explorar e descobrir o enigma cuja latência atravessa o ‘pensar’ da criança.

E na exploração desse enigma, o ‘pensar’ das crianças revelou-se um instrumento teórico-metodológico de invulgar pertinência e qualidade científica para as situarmos e compreender como ‘sujeitos-actor’, enunciadoras de sentido e sentimento no campo sócio-cultural, munidas das suas capacidades para dar corpo à Escola que transportam dentro de si, como Escola-latente.

E a concluir recorde com saudade as palavras da minha irmã Sãozita quando me dizia na sua voz calma e serena:

“No ciclo da vida, o amanhã, tem sempre um homem novo.”

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine
 1990 *Vers Une Pédagogie Interculturelle*
 Paris, Institut National de Recherche Pédagogique
 Publications de La Sorbonne, (2º. ed.)
- AGUIRRE, A.
 1997 *Cultura e Identidad.*
 Introducción a la Antropología.
 Barcelona, Bárcenas
- AINSCOW, Mel
 1995 *“Educação para Todos: Torná-la uma Realidade”*
 Comunicação apresentada no Congresso Internacional
 de Educação Especial
 Birmingham: Abril de 1995
- ALVAREZ, Carlos e FERNÁNDEZ, E.
 2003 *“Ciudadanía y Democracia”*
 En Álvarez, C. y Fernández, E. (Dir.)
 Democracia y Presupuestos Participativos.
 Barcelona: Icaria, p.13-36
- ANJOS, José Carlos G.
 2004 *A Condição de Mediador Político-Cultural em Cabo Verde:*
Intelectuais e Diferentes Versões da Identidade Nacional
 Etnográfica – Revista do Centro de Estudos de Antropologia
 Social – Nov, Vol. VIII - Nr.2- Págs. 273-295.
 Lisboa, ISCTE
- APPLE, Michael
 1995 *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de*
Classe e de Género em Educação
 Porto Alegre: Artes Médicas
- AUGÉ, M.
 1994 *Los « no lugares » : Espacios del Anonimato*
 Barcelona, Gedisa
 1998 *Hacia Una Antropología de los Mundos Contemporáneos*
 Barcelona, Gedisa
- AZURMENDI, M.;
 2003 *« Migraciones y Cultura Democratica »*
 in Martínez de Pisón e Giró, J, Inmigración y Ciudadanía.
 Perspectivas Sociojurídicas
 LOGOÑO: Universidad de la Rioja, 2003
- BALANDIER, C.
 1988 *Le Désordre, Éloge du Mouvement*
 Paris, Fayard
- BANKS, J.
 1999 *An Introduction to Multicultural Education*
 Allyn and Bacon

- BARRETO, A.
1995 *Centralização e Descentralização no Sistema Educativo*
In, *Análise Social*, p.p. 159-173
- BARTOLOMÉ, M.
2002 *Identidad y Ciudadanía, Un Reto a la Educación Intercultural*
Madrid, Narcea (Coord.) 27-49
- BASTOS, José Gabriel Pereira e BASTOS, Susana Pereira
1999 *Portugal Multicultural*
Lisboa, Fim de Século Edições
- BATALHA, Luís
2004 *Contra a Corrente Dominante: Histórias de Sucesso entre Caboverdianos de 2ª. Geração*
Etnográfica – Revista do Centro de Estudos de Antropologia Social – Nov – Vol. VIII - Nr.2 – Págs. 297-333
Lisboa, ISCTE
- BAUMAN, Zygmunt
2003 *Comunidade – A Busca Por Segurança no Mundo Actual*
Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- BECK, Ulrich
1998 *Qué es la Globalización?: Falacias del Globalismo, Respuestas a la Globalización*
Barcelona, Paidós
- BEINER, R.
1995 *Theorizing Citizenship*
Albano: State University of New York Press
- BENAVENTE, Ana
1996 Entrevista ao *Jornal 'A Página'*
Nr: 51, Novembro 1996, p-3
- BENHABIB, S.
1999 *Citizens, Residents and Aliens in a Changing World: Political membership in the Global Era*
Social Research
London
- BERGER, Peter
1983 *On the Obsolescence of the Concept of Honour*
Ed. Stanley Hauerwas and Alasdair MacIntyre
Paris, University Of Notre Dame Press, p-172
- BERGER, P. e LUCKMANN
1984 *La Construcción Social de la Realidad*
Buenos Aires, Amorrortu
- BERNARDI, B.
1982 *Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos*
Lisboa, Edições 70

- BOURDIEU, Pierre
 1991 *Language and Symbolic Power*
 Cambridge, Mass. ; Harvard University Press, p-53
 1998 *Escritos de Educação*
 Petrópolis, Editora Vozes
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.
 1977 *La Reproducción*
 Barcelona, Laia
- BRAGA DA CRUZ, M.
 1985 *A Participação Política da Juventude em Portugal*
 Análise Social, XXI
- BRANDÃO, Carlos
 1997 “Aprender, Aprender na Cultura, Aprender Culturas em Mudança”
 In CASALI, A. et al. (Org.). *Empregabilidade e Educação: Novos Caminhos no Mundo do Trabalho*.
 São Paulo, Brasiliense
- BRUNER, J.
 1997 *La Educación, Puerta de la Cultura*
 Madrid, Visor
- BUENO, G.
 1996 *El Mito de la Cultura*
 Barcelona, Editorial Prensa Ibérica
- BUENO, J.
 2002 “La Extraña Ambigüedad de la Educación Multicultural”
 En. Revista Kikiriki, Nr.65, Año XVI, Jun-Ago, 2002, pp.23-33
- BUTLER, Judith
 2003 *Problemas de Género. Feminismo e Subversão da Identidade*
 Editora Civilização Brasileira
 Rio de Janeiro
- CABRAL, M.V.
 1995 *Grupos de Simpatia Partidária em Portugal: Perfil Sociográfico e Atitudes Sociais*
 Análise Social, XXX
- CAMILLERI, Carmel e outros
 1989 *La Culture et L’identité Culturelle : Camp Notionnel Et Devenir*
 In Chocs de Cultures : Concepts et Enjeux Pratiques De L’Interculturel
 Paris, L’Harmattan
 1990 *Stratégies Identitaires*
 Paris, Presses Universitaires de France
- CAMÕES, Luís Vaz
 2005 *Os Lusíadas – Poema Épico*
 Imprensa Portuguesa
 Porto

- CAMPOS, B. P.
1991 *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*
Porto. Afrontamento
- CANÁRIO, Rui
1992 *O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local*
in Rui Canário (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*
Lisboa, Colecção Educa Organizações, p.p. 57-85
- CANEN, A.
1998 *“Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: Tensões e Implicações Curriculares”*
Caxambu, Minas Gerais: Anped
- CARDOSO, C.
1995 *Referências no Percorso do Multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo*
Lisboa, Inovação, vol.9, nr. 1
- CARDOSO, C.
2005 *Educação Multicultural*
Lisboa, Texto Editores, Lda.
- CARNEIRO, Roberto
2001 *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 Ensaios para o Século 21*
Sodilivros, Lisboa, p. 12
- CARREIRA, Teresa Pires e TOMÉ, Maria-Alice
1994 *Portugais et Luso-Français: Double Culture et Identité*
Tome 1, Paris, L’Harmattan/CIEMI
- CASAS, J.M. e PYTLUK, S.D.
1995 *“Hispanic Identity Development: Implications for Research and Practice”*
em Ponterotto, J.G.; Casas, J.M.; Suzuki, L. e Alexander, ch. M. (eds.), *Handbook of Multicultural Counselling*, Thousand Oaks, Sage, pp.155-180.
- CASTELLS, M.
1998 *La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura*
Vol.2 – El Poder de la Identidad
Madrid, Alianza
2004 *“União Europeia sem Identidade Europeia: Problemas e Perspectivas”*
Em Castells y Serra, N. (eds.), *Europa em Construção. Integração, Identidades, Segurança.*
Barcelona: Fundação CIDOB, 2004
- CHAMBERS, Iain
1994 *Migrancy, Culture, Identity*
London/New York, Routledge

- CHOMSKY, Noam
2004 *La “Deuda Odiosa”*.
Entrevista. <http://soydomdenopienso.wordpress.com>, 2006/08/07
- CID, Bernardo Albrecht
2002 *Exploración de los Factores Subjetivos de la Etnicidad y la Identidad Cultural*
Zurique, Suíça
- CLIFFORD, J.
1999 *Itinerarios Transculturales*
Barcelona, Gedisa
- COLLER, Xavier
1999 *Estudio de Casos*
Cuadernos Metodológicos
Centro de Investigaciones Sociológicas
Barcelona
- CORSARO, William A.
1997 *The Sociology of Childhood*
Califórnia, Pine Force Press
- CORSI, Francisco Luiz
2002 “Development and Capitalist Economics Globalization”
Rev. Social Política [online] 2002, nr.19 [cited 2004-05-06],
p.p. 11-29. Available from:
«http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0104-44782002000200003&Ing=en&nrm=iso». ISSN 0104-4478.
doi: 10.1590/S0104-44782002000200003
- COSTA, Alfredo Bruto da e PIMENTA, Manuel
1991 *Minorias Étnicas Pobres em Lisboa*
Departamento de Pesquisa Social do Centro de Reflexão Cristã
Lisboa
- COSTA, António Firmino da
1992 *Sociologia*
Difusão Cultural
Lisboa
- COSTA, Paulo
1998 *Identidade e Exílio. Fundamentos para a Compreensão Cultural*
Revista Espaço e Cultura, Nr.5, Rio de Janeiro, p.31-42
- CUCHE, D.
1999 *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*
Bauru, EDUSC
- CURY, Augusto
2006 *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*
Editora Pergaminho, Lda.
Lisboa, p-37

- DELORS, Jacques
 1999 *Educação : Um Tesouro a Descobrir*.
 S. Paulo, Cortez
 Brasília, DF : MEC : Unesco
- DEWEY, J.
 1995 *Democracia y Educación*
 Madrid, Morata
- DINELLO, Raimundo
 1987 *Identité Culturelle et Interculturalisme en Europe*,
 in Psychopédagogie Interculturelle
 Fribourg, Del Val
- DOLLFUS, O.
 1999 *La Mundialización*
 Barcelona, Ediciones Bellaterra
- DURKHEIM, Émile
 1969 *Note sur la Notion de Civilization*
 L'Année Sociologique, Paris, v.12, p.46-50, 1913
 Journal Sociologique, Paris ; PUF, p.681-685
- EDGAR, A. e SEDGWICK, P.
 2003 *Teoria Cultural de A a Z: Conceitos-Chave para
 Entender o Mundo Contemporâneo*
 S. Paulo: Ed. Contexto
- ELDERING, L.
 1996 *Multiculturalism and Multicultural Education in an Perspective*
 Antropology, 27 (3), p.315-330
- ELIAS, N.
 1989 *El Proceso de la Civilización*
 México, Fondo de Cultura Económica
 2000 *La Sociedad de los Individuos*
 Barcelona, Península
- EMLER, N. e FRAZER, E.
 1999 *Politics: The Education Effect*
 Oxford Review of Education
- ERIKSON, Erik H.
 1976 *Infância e Sociedade*
 Rio de Janeiro, Zahar Editores
 1989 *Identidad, Juventud y Crisis*
 Madrid, Taurus
- FAIST, T.
 2001 *"Beyond National and Post-National Models: Transnational
 Spaces and Immigrant Integration"*,
 em L Tomasi, NeW Horizons in Sociological Theory and Research,
 Aldershot: Ashgate, 2001

- FAU, René
1961 *Crianças e Adolescentes: Grupos e Amizades*
Rio de Janeiro, Edição Fundo de Cultura
- FERREIRA, Manuel
1980 *Hora Di Bai*
Círculo de Leitores
Lisboa
- FRADIQUE, Teresa
2006 *Ensaio de Antropologia e Cidadania*
Etnográfica – Revista do Centro de Estudos de Antropologia Social
Vol. X – Nr. 2 – Págs. 402-404
Lisboa, ISCTE
- FRANÇA, Luís de
1992 *A Comunidade Caboverdiana em Portugal (coord)*
Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, (1ª. Ed.)
Lisboa
- FREIRE, P.
1992 *Pedagogia da Esperanza: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*
Rio de Janeiro: Paz e Terra
1996 *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*
33ª. Ed. – São Paulo: Paz e Terra
2000 *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.*
São Paulo, Unesp
- FUENTES, Carlos
1997 *Por Un Progreso Incluyente*
México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América
- GADAMER, H. G.
1994 *Verdad y Método, II*
Salamanca, Sígueme
2000 *La Educación es Educarse*
Barcelona, Paidós
- GARCÍA, Nestor
2001 *Culturas Híbridas*
São Paulo: Edusp
- GARCÍA, J. e GRANADOS, A.
1999 *Lecturas para la Educación Intercultural*
Madrid: Ed. Trota
- GEERTZ, C.
1989 *A Interpretação das Culturas*
Rio de Janeiro, Editora Guanabara
- GENTILI, P.
1999 *Globalização Excludente*
Petrópolis, Editora Vozes

- GEORGE, Susan
 1990 *La Trampa de la Deuda: Tercer Mundo y Dependência*
 Madrid: Iepala
 2003 *La Globalización de los Derechos Humanos*
 Barcelona: Crítica
- GIDDENS, Anthony
 1993 *Consecuencias de la Modernidad*
 Madrid, Alianza
 1995 *Modernidad y Identidad del Yo*
 Barcelona, Península
 2000 *Un Mundo Desbocado: Los Efectos de la Globalización en Nuestras Vidas*
 Madrid: Taurus
- GIDDENS, A. e LASH, S.
 1993 *Modernización Reflexiva*
 Madrid, Alianza
- GIMENO, José
 1988 *El Currículum: Una Reflexión sobre la Práctica*
 Madrid, Morata
 1999 “*La Educación que Tenemos, La Educación que Queremos*”
 In INBERNÓN, F. e outros, *La Educación en el Siglo XXI*
 Barcelona, Graó
 2000 *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*
 Porto Alegre, ArtMed.
- GIMENO, José
 2001 *Educar y Convivir en la Cultura Global*
 Madrid, Morata
- GIROUX, Henry
 1999 *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional*
 Porto Alegre: ArtMed
- GITLIN, T.
 1999 “*De Donde Venimos*”.
 In GARCÍA SELGAS, F. e outros (Eds.),
Retos de la Postmodernidad
 Madrid, Trotta
- GODINHO, M.
 1990 *Les Découverts: XVe-XVIe: Une Révolution des Mentalité*
 Paris, Autrement
- GOMES DA SILVA, J.C.
 1983 *Nous Mêmes, Nous Autres*
 in L’Homme, juil.-sept. XXIII (3)
- GONÇALVES, A Custódio
 1992 *Questões de Antropologia Social e Cultural - Biblioteca de Ciências do Homem*
 Lisboa, Edições Afrontamento

- GORZ, A.
 1979 *Sociologie des Ruptures*
 PUF, Paris
 1997 *Metamorfosis del Trabajo : Búsqueda del Sentido, Crítica de la Razón Económica*
 Madrid: Sistema.
- GRAZ, A.
 1979 *Sociologie des Ruptures*
 PUF, Paris
- HABERMAS, J.
 1988 *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*
 Madrid, Taurus. Tomo I
- HALL, Stuart
 2003 “*Questão Multicultural*”
Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais
 Sovik, Liv. (org) Belo Horizonte, Ed. UFMG
 Brasília, Unesco
- HARGREAVES, A.
 2004 *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A Educação na Era da Insegurança*
 Porto Alegre (RS): Artmed Editora
- HELD, D.
 1997 *La Democracia y el Orden Global*
 Barcelona, Paidós
- HELLER, Á.
 1998 *Políticas de la Postmodernidad*
 Barcelona, Península
- HERMANN, N.
 2001 *Pluralidade e Ética em Educação*
 Rio de Janeiro: DP&A.
- HOFSTED, Geert
 2003 *Culturas e Organizações*
 Lisboa, MacGraw-Hill
- HORTON, Paul B.e HUNT, Chester
 1980 *Sociologia*
 S. Paulo, McGraw-Hill
- IBÁÑEZ, T.
 1990 *Aproximaciones a la Psicología Social*
 Barcelona, Sendai
- ITURRA, Raúl
 2007 *O Imaginário das Crianças – Os Silêncios da Cultura Oral*
 Lisboa, Fim de Século – Edições Lda.

- JANOSKY, T.
1998 *Citizenship and Civil Society: A Framework of Rights & Obligations in Liberal, Traditional, and Social Democratic Regimes*
Cambridge: Cambridge University Press
- JOHNSON, D.W. e JOHNSON, R.T.
1987 *Learning Together and Alone. Cooperation in Education*
Englewood Cliffs, Prentice-Hall
N.J.
- JORDÁN, A.
1996 *La Escuela Multicultural: Un Reto para el Profesorado*
Barcelona: Paidós
- JORGE, Leila
1996 *Inovação Curricular*
Piracicaba: Editora Unimep
- KEDDIE, K.
1973 *Tinker, Tailor ... The Myth of Cultural Deprivation*
Harmondsworth, Penguin Education
- KIM, Y.
1988 *Communication and Cross-cultural Adaptation: An Integrative Theory*
Clarendon, Philadelphia, Multilingual Matters
- KINCHELOE, J. e STEINEBERG, S.
2000 *Repensar el Multiculturalismo*
Barcelona, Octaedro
- KOTTAK, C.
1995 *Antropología – Una Exploración de la Diversidad Humana con Temas de la Cultura Hispana*
Madrid, 6ª. Ed., Mc Graw-Hill
- KYMLIKCA, Will
1992 *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*
Oxford, Oxford University Press
1996 *Ciudadanía Multicultural*
Barcelona, Paidós
- LADMIRAL, J-R e LIPIANSKY, E.
1989 *L'Ouverture à L'Alterité Culturelle*
in La Communication Interculturelle
Paris, Armand Colin
- LARRAIN, Jorge
1994 *Ideology and Cultural Identity: Modernity and The Third World Presence*
Cambridge, Polity Press
- L'ECUYER, Rene
1978 *Le Concept de Soi*
Paris, Presses Universitaires de France

- LEITE, Carlinda
2002 *Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*
Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas
Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- LEFEBVRE, H.
1974 *Pédagogie: La Production de L'Espace*
Paris, Anthropos
- LEMAITRE, N.
1987 “La Cultura D’Entreprise: Facteur de Performance”
in J-F. Chanlat & F. Séguin (ed.), (1987): L’Analyse des
Organisations – Une Anthologie Sociologique. Tome II
Les Composantes L’Organization
Montréal : Gaetan Morin
- LUCAS, Javier
2002 *La Multiculturalidad*
Madrid: Consejo General del Poder Judicial
- LYOTARD, J.-F.
1999 *O Pós-Moderno Explicado às Crianças:*
Correspondência 1982-1985
3ª. Edição
Lisboa. D.Quixote
- MAALUF, A.
1999 *Les Identitats que Maten*
Barcelona, La Campana
- MACHADO, Fernando Luís
1994 *Luso-Africanos em Portugal: Nas Margens da Etnicidade*
“Sociologia – Problemas e Práticas”, Nr.16, ISCTE, p.p. 111-134
Lisboa
- MARTIN, F. Lucas
2002 *La Multiculturalidad*
Consejo General del Poder Judicial
Buenos Aires
- McCARTHY, Cameron
1994 *Racismo y Curriculum: La Desigualdad Social y las Teorías*
Y Políticas de las Diferencias en la Investigación Contemporánea
Sobre la Enseñanza.
Madrid: Morata: Paidéia
- McLAREN, Peter
1995 *Critical Pedagogy and Predatory Culture.*
Oppositional Politics in Postmodern Era
London: Routledge
1999 *Multiculturalismo Crítico*
São Paulo: Cortez

- McLUHAN, M.
1969 *La Galáxia Gutenberg*
Madrid: Aguillar
- MALEWSKA-PEYRE, Hanna
1989 *L'Image Négative de Soi Chez Les Enfants Migrants et Les Strategies Identitaires Contre La Dévalorisation*
In La Recherche Interculturelle
Tome 1, Paris, L'Harmattan
1989a *Problèmes D'Identité des Adolescents Enfants de Migrants et Travail Social*
in, Chocs de Cultures: Concepts et Enjeux
Pratiques de L'Interculturel
Paris, L'Harmattan
- MALGESINE, C. e GIMENEZ, C.
1997 *Guia de Conceptos sobre Migraciones, Racismo e Interculturalidade*
Madrid: Cueva del Oso
- MANTILLA, J.
2004 *Globalización: Un Cambio de Metáfora.*
<http://www.globalcult.org.ve/pub/Rocky/Libro1/3-wievorka> %.
Pdf, 22/01/2004.
- MARQUES, Rui M. P.
2003 *Políticas de Gestão da Diversidade Étnico-Cultural (Da Assimilação ao Multiculturalismo)*
Observatório de Imigração – Breve Exercício; Lisboa, Janeiro 2003
- MARTÍN, Q.
1995 *La Organización de Centros Educativos en una Perspectiva de Cambio.*
Madrid: Ed. Sanz y Torres, S.L.
- MARTÍNEZ, I.
2005 *Elogio de la Diversidad, (ed.)*
Salamanca, Univ. Pontificia
- MENEZES, I.
1999 *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*
Porto, Asa
- MERINO, D.
2004 *El Respeto a la Identidad como Fundamento de la Educación Intercultural, Teoría de la Educación*
16, 49-64
- MONTESORI, Maria
1971 *A Criança*
Lisboa, Portugália Editora

- MOREIRA, D. e CANEN, A.
 2001 *“Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente”*
 In. CANEN, A. e MOREIRA, A. ‘Ênfases e Omissões no Currículo’
 Campinas, São Paulo: Papirus, pp. 15-44
- MORIN, Edgar
 2000 *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*
 São Paulo, Cortez
 2001 *La Mente Bien Ordenada*
 Barcelona, Kairós
- NAVAL, C.
 1995 *Educar Ciudadanos: La Polémica Liberal-Comunitarista en Educación*
 Pamplona. Eunsa
- NETO, Félix
 1986 *A Migração Portuguesa Vivida e Representada : Contribuição Para o Estudo dos Projectos Migratórios*
 Porto, Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas
- ORIOU, Michel
 1985 *L’Ordre des Identités,*
 Revue Européenne des Migrations Internationales
 Vol.1, (nº.2), décembre - 1985
- ORTIZ, R.
 1997 *“La Modernidad-Mundo. Nuevos Referentes para la Construcción de las Identidades Colectivas”*
 Telos, nº.49, Marzo-Mayo, disponible para consulta en
 Internet: <http://www.campusred.net/telos>
- OSÓRIO, A.
 1999 *Projecto Pedagógico: o Pensar e o Fazer”*
 Revista Integração. Ano 9, Nr. 21, pp. 11-18.
- PAIS, José Machado
 1990 *A Construção Sociológica da Juventude – Alguns Contributos*
“Análise Social”, vol.XXV (nº. 105/106), 1990 (1º. e 2º.)
- PERES, Américo Nunes
 1999 *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade?*
 Porto, Profedições
- PÈREZ, A.
 2000 *“Las Funciones Sociales de la Escuela: De La Reproducción A la Reconstrucción Crítica del Conocimiento y la Experiencia”*
 En. GIMENO, J. e PÉREZ, A.: *Comprender y Transformar la Enseñanza*, 9ª. Ed., Madrid:Morata, pp. 17-33
- PÈREZ GÓMEZ, A.I.
 2005 *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*
 Madrd, Morata

- PEROTTI, A.
 1989 *The Case for Intercultural Education*
 Strasbourg Cedex
 Council of Europe Press
 1997 *Apologia do Intercultural*
 Secretariado Coordenador dos Programas
 de Educação Multicultural
 Lisboa
- PIAGET, Jean
 1983 *La Psicología de la Inteligencia*
 Barcelona, Crítica
- PIETERSEN, J.N.
 1995 *Global Modernities*
 London: Sage
- PINTO, José Madureira
 1991 *Considerações sobre a Produção Social de Identidade*
 “Revista Crítica de Ciências Sociais”
 Nr.32, Junho 1991, p.p. 217-231
- PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.)
 1997 *As Crianças: Contextos e Identidades*
 Braga, Univ. Minho – Centro de Estudos da Criança
- RAMONET, Ignacio
 1998 *Crise do Fim do Século*
<http://www.lxxl.pt/babel/biblioteca/ramonet.html>, 25.06.2004
 2002 *Guerras del Siglo XXI: Nuevos Miedos, Nuevas Amenazas*
 Barcelona, Mondadori.
- REA, Andrea
 1992 *De la Marginalisation à la Citoyenneté*
 in *Culture et Démocratie : au-delà de L’immigration*
 Bruxelles, Editions Labour
- ROMAN, L.
 1993 “*Double Exposure: The Politics of Feminist Materialist Ethnography*”
Educational Theory, Vol.43, Nr.3, pp.279-308
- ROSALES, Carlos
 1998 *Aproximación a la Función Docente*
 Santiago de Compostela: Tárculo Artes Gráficas
- SACRISTAN, J.
 2003 *Educar e Conviver na Cultura Global*
 Santa Iria de Azóia, Lisboa, Edições ASA
- SAINT-MAURICE, Ana de
 1997 *As Identidades Reconstruídas*
 Oeiras, Celta Editora
- SALVO, Andrés
 2001 *Artigo “Anales de la Universidad de Chile”*
 Santiago

SANTOS, B. Sousa

- 2003 *Entrevista ao Jornal "A Folha S. Paulo"*
Dez. 2003, São Paulo, <http://www1.folha.uol.com.br>
- 2005 http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm, 18/03/2005.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos

- 2004 *Uma Educação Para o Desenvolvimento Sustentável*
Linhas de Força de um Projecto Educativo
Centro de Investigação em Educação
Universidade de Lisboa
Lisboa, Nr. Extra, VII Congresso Ensino das Ciências

SANTOS REGO, M. A.

- 1990 *"Estructuras de Aprendizaje y Métodos Cooperativos en Educación"*
Revista Española de Pedagogía, Núm.185, Ene-Abr, 53-78
- 1991 *"Escuela Fortalecimiento de Habilidades Sociales: Una Revisión de Técnicas y Procedimientos"*,
Revista Española de Pedagogía, Núm.181, 499-521
- 1991a *"La Cooperación Como Meta Pedagógica"*
Educadores, num.158, Abr-Jun, 313-326
- 1994 *Teoría Y Práctica de la Educación Intercultural*
Santiago de Compostela: Univ., Serv. de Public. e Intercâmbio Científico, ed.III
Promociones y Publicaciones Universitarias
Barcelona
- 1999 *Entrevista in Jornal "A Página da Educação"*
Nº. 81, Junho, p. 27
- 2006 *Estudios sobre Flujos Migratorios en Perspectiva Educativa e Cultural*
Granada, Grupo Editorial Universitario

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa

- 1994 *As Identidades da Infância: Núcleos e Processos de Construção das Identidades Infantis "Sociologia - Problemas e Práticas"*
Nr: 16, Lisboa, ISCTE
- 1999 *O Lugar dos Espaços Domésticos nos Processos de Construção das Identidades das Crianças*
Lisboa, ISCTE

SARCEDA, M.

- 1999 *"Reforma e Innovación Educativa: Los Proyectos Curriculares De Centro como ejes de la Innovación Educativa"*
Revista Innovación Educativa, Nr. 09, pp. 157-170

- SARRAMONA, J.
 1993 *Cómo Entender y Aplicar la Democracia en la Escuela*
 Ceac, Barcelona
 S.E.P. (Soc. Esp. Pedal.) 1992 Educación Intercultural en la
 Perspectiva de la Europa Unida (2 vols.)
 Madrid
- SAUL, Ana Maria
 1988 *Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e
 Reformulação do Currículo*
 São Paulo, Editora Cortez
- SAVATER, F.
 1995 *La Universalidad y sus Enemigos*
 Claves de La Razón Práctica, Nr. 49
- SCHAFF, A.
 1993 *A Sociedade Informática*
 S. Paulo, Ed. UNESP/Ed. Brasiliense
- SCHAFER, H. Rudolph
 1996 *Social Development*
 Oxford, Blackwell Publishers
- SEDANO, A.M. e PEREZ, M.R.
 1992 *Modelos de Organizacion Escolar*
 Madrid: Cincel, S.
- SEGALEN, Martine
 1999 *Sociologia da Família*
 Lisboa, Terramar
- SEMPRINI, Andrea
 1999 *Multiculturalismo*
 Bauru, EDUSC
- SERRANO, G.
 1992 *“Que se Entiende por Educación Multicultural?”
 Líneas de Investigación.*
 En. Educación Multicultural e Intercultural
 Granada: Impredsur, pp. 58-70
- SHIROMA, E.; MORAES, M. e EVANGELISTA, O.
 2000 *Política Educacional*
 Rio de Janeiro, DP&A.
- SIERRA, J.A.; ORTEGA, P. e MÍNGUEZ, R.
 2002 *Educación Intercultural y Sociedad Plural,
 Teoría de la Educación,*
 14,93-119
- SIGUAN, M.
 1992 *La Escuela y la Migración en la Europa de los 90*
 ICE/Horsori
 Barcelona

- SILVA, Agostinho da
1998 *Sete Cartas a um Filósofo*
Almada, Ulmeiro, p-88
- SILVA, T.
2000 *Teoria Cultural e Educação: Um Vocabulário Crítico*
Belo Horizonte, Autêntica
- SINGLY, F.
2000 *Libres Ensemble. L'Individualisme dans la Vie Commune*
Paris, Nathan, p.p. 17-32
- SIQUEIRA, Holgonsi
2003 *Artigo do Jornal "A Razão"*
Santa Maria, Brasil
- SLAVIN, R.E.
1991 *"Syhthesis of Research on Cooperative Leaning"*
Educational Leadership, 48,5,71-82
- SOLÉ, C.
2007 *Inmigración y Espacios Transnacionales y Interculturales*
em Roche, J.A. (ed) *Espacios y Tiempos Inciertos de la Cultura*
Barcelona, Anthropos.
- SOLÉ, C. e PAREJA, S.
2003 *"Inmigración y Ciudadanía Supranacional"*
Papeles de Economía Española, nº.98
Madrid
- SORIANO, E.
2004 *La Construcción de la Identidad Cultural en Contextos Multiculturales*
En Sociedad Española de Pedagogía (2004)
La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad
Valência, SEP, 186-218
- SOUSA, C.J.S.
2004 *António Maia – Percursos de uma História de Vida*
Porto, Universidade Aberta
- SOUTA, Luís
1996 *Multiculturalidade & Educação*
Porto, Profedições
- STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena Costa
1992 *Escola e Aprendizagem para o Trabalho*
Lisboa, Escher
- TAP, Pierre
1986 *'Introduction' in Identités Collectives et Changement Sociaux*
Toulouse, Privat

- TAVARES, Manuel Viegas
 1998 *Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal: Uma Abordagem Antropológica da Educação*
 Lisboa, Instituto Piaget
- TAYLOR, C.
 1992 *Multiculturalism and the Politics of Recognition*
 Princeton: PUP
 1998 *Multiculturalismo, Examinando a Política do Reconhecimento*
 Lisboa, Instituto Piaget
- TODOROV, T.
 1999 *Las Morales de la Historia*
 Barcelona
 2001 *El Jardin Imperfecto*
 Barcelona, Paidós
- TOMASI, Luigi
 1993 *Non-european youth and the Process of Integration: For a Tolerant Society* (org.)
 Trento, Reverdito Edizioni
- TOURAINÉ, Alain
 1995 “*Qué es una Sociedad Multicultural? Falsos y Verdaderos Problemas*”,
 Revista Clave de Razón Práctica, Nr.56, p.14-25
 1997 *Podremos Vivir Juntos?*
 Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
 1998 *Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos?*
 Lisboa, Instituto Piaget
- TOURAINÉ, Alain
 1998a “*La Transformación de las Metrópolis*”
 Revista La Factoría, Nr.06, de Jun-Sep.
 In. www.lafactoriaweb.com/articulos/touraine6.htm, 20/05/2004.
- TOCQUEVILLE, A.
 1980 *La Democracia en América*
 Volum-1, Madrid: Alianza Editorial
- TOMÉ, Rodríguez
 1972 *Le Moi et L’Autre dans la Conscience de L’Adolescent*
 Paris, Delachaux & Niestlé
- TRUEBA, H.T.
 2001 “*Múltiples Identidades Étnicas Raciales y Culturales en Acción: Desde la Marginalidad Hasta el Nuevo Capital En la Sociedad Moderna*”,
 En Soriano, E., Identidad Cultural y Ciudadanía
 Madrid, La Muralla

- UNESCO.
2004 *O Perfil dos Professores: O que Fazem, O que Pensam, O que Almenjam*
Pesquisa Nacional UNESCO
São Paulo: Moderna.
- VALENTIM, J. P.
1997 *Escola, Igualdade e Diferença*
Porto, Campo das Letras
- VAN STEENBERGEN, B.
1994 *The Condition of Citizenship: Introduction.*
In B. van Steenbergen (ed.), *The Condition of Citizenship* (pp.1-9)
London. Sage
- VILAR, Pierre
1980 *Iniciación al Vocabulário del Análisis Histórico*
2ª. Ed., Barcelona, Grijalbo
- VILAS, C.
2000 *“Estado y Mercado en la Globalización: La Reformulación De las Reformulaciones Entre Política y Economía”*
Rev. Sociolog. Política [on line]. 2000, Nr. 14 [citado 2005-05-16]
pp. 29-49.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&Pid=s0104-44782000000100002&Ing=es&nrm=iso>ISSN0104-4478.doi:10.1590/S0104-4478000000100002
- VILLA, G.
1998 *Crise do Professorado: Uma Análise Crítica*
Campinas: Papirus Ed.
- VINSONNEAU, Geneviève
1988 *Catégorisation et Genèse de L’Identité Sociale : Les Jeunes Maghrébins en France*
In *Apprentissage et Cultures. Les Manières D’Apprendre.*
Actes du Colloque de Cerisy
Paris, Karthala
- WAGNER, P.
1996 *Liberté et Discipline. Les Deux Crises de la Modernité*
Paris, Métailié
- WALZER, M.
1997 *Las Esferas de la Justicia: Una Defensa del Pluralismo y la Igualdad*
México, D.F.: Fondo de Cultura Económica
- WATERS, M.
1995 *Globalisation*
Londres, Routledge
- WEBER, Max
1987 *Economia y Sociedad*
Fondo de Cultura Económica, México

- WURZEL, J.
1988 *Multiculturalism and Multicultural Education*
Yarmonnth, Maine Intercultural Press
- YUS, R.
1999 “*Comunidade e Escola: O Que a Transversalidade Oferece*”
Revista Pátio, Ano 3, Nr. 10, Ago-Out., pp. 18-22
Porto Alegre: Artmed
- ZAZZO, Bianca
1966 *Psychologie Différentielle de L’Adolescence :*
Étude de la Representation de Soi
Paris, Presses Universitaires de France

A N E X O S

“ A “ – ABREVIATURAS / SIGLAS

AML	Área Metropolitana de Lisboa
ATL	Actividades os Tempos Livres
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CE	Comunidade Europeia
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CUS	Campo Universitário Sul da Universidade Santiago de Compostela
DH	Direitos do Homem
DTEHEPS	Departamento de Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social da Universidade de Santiago de Compostela
DUDH	Declaração Universal dos Direitos do Homem
EU	União Europeia
EUT	Estados Unidos da Terra
FCE	Faculdade de Ciências da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
INE	Instituto Nacional de Estatística
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MCU	Mercado Comum Europeu
NU	Nações Unidas
OMC	Organização Mundial do Comércio
OTL	Ocupação dos Tempos Livres
PAC	Pensar, Aprender e Comunicar
PALOP's	Países de Língua Oficial Portuguesa
PERLIPOIPOS	Linguagem “calão infantil” para designar ‘Meninos Pequenininos’
PIB	Produto Interno Bruto
PSP	Polícia de Segurança Pública
SCPEM	Secretariado Coordenador do Programa de Educação Multicultural
UN	United Nations
UNESCO	Organização Nações Unidas da Educação, da Ciência e da Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Republicas Socialistas Soviéticas
USC	Universidade de Santiago de Compostela

“ B “ – GRÁFICOS

1. Caracterização das Crianças – Género	290
2. Caracterização das Crianças – Ano Escolar	290
3. População Residente na Freguesia de S. Domingos de Benfica	317
4. Diversidade Étnica da População Residente na Freguesia de S. Domingos de Benfica	318
5. População Africana na Freguesia de S. Domingos de Benfica	319
6. Dimensão do Agregado Familiar	320
7. Estrutura Étnica dos Pais / Encarregados de Educação	321
8. Estrutura Habilitacional dos Pais / Encarregados de Educação	322

“ C “ – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

1. – Questões de Dimensão – Racial	306
2. – Questões de Dimensão – Modos de Vida	306
3. – Questões de Dimensão – Religiosa	306
4. – Questões Diversas	306

“ D “ – ILUSTRAÇÕES E COMPOSIÇÕES

Desenho 1 – Aluno designado pelo Nr. 6	169
Desenho 2 – Aluna designada pelo Nr. 11	171
Desenho 3 – Aluna designada pelo Nr. 18	173
Desenho 4 – Aluno designado pelo Nr. 21	175
Desenho 5 – Aluno designado pelo Nr. 20	177
Desenho 6 – Aluno designado pelo Nr. 9	179
Desenho 7 – Aluna designada pelo Nr. 3	181
Desenho 8 – Aluna designada pelo Nr. 7	183
Desenho 9 – Aluna designada pelo Nr. 19	185
Desenho 10 – Aluna designada pelo Nr. 10	187
Desenho 11 – Aluno designado pelo Nr. 5	189
Desenho 12 – Aluno designado pelo Nr. 17	191
Desenho 13 – Aluno designado pelo Nr. 14	193

“ E “ – LISTA DE FOTOGRAFIAS

IMAGEM 1

- Entrada da Escola Nr. 110
- “António Nobre” 323

IMAGEM 2

- Pátio do A. T. L.
- Actividades dos Tempos Livres 324

IMAGEM 3

- Entrada do A. T. L.
- Actividades dos Tempos Livres 324

IMAGEM 4

- Vista da Entrada Principal da Escola Nr. 110
- “ António Nobre ” 325

IMAGEM 5

- A.T.L. – Actividades dos Tempos Livres
- “ Oficina dos Perlipoipos” 325

IMAGEM 6

- A.T.L. – Actividades dos Tempos Livres
- “ Oficina dos Perlipoipos” 325

IMAGEM 7

- A.T.L. – Actividades dos Tempos Livres
- “ Oficina dos Perlipoipos” 325

IMAGEM 8

- Pátio das Actividades Desportivas do A.T.L.
- “Oficina dos Perlipoipos” 327

IMAGEM 9

- Pátio das Actividades Desportivas do A.T.L.
- “Oficina dos Perlipoipos” 327

“ F “ - MAPAS

MAPA 1

- Freguesia de São Domingos de Benfica**
- Concelho de Lisboa 316**

“ G ” – QUADROS

QUADRO 1

- Caracterização das Crianças – Género 290**

QUADRO 2

- Caracterização das Crianças – Ano Escolar 290**

QUADRO 3

- População Residente na Freguesia de S. Domingos
de Benfica – Lisboa 317**

QUADRO 4

- Diversidade Étnica da População Residente na Freguesia
de S. Domingos de Benfica – Lisboa 318**

QUADRO 5

- População Africana na Freguesia de S. Domingos
de Benfica – Lisboa 319**

QUADRO 6

- Dimensão do Agregado Familiar 320**

QUADRO 7

- Estrutura Etária dos Pais / Encarregados de Educação 321**

QUADRO 8

- Estrutura Habitacional dos Pais / Encarregados de Educação 322**

“ H “ – MODELOS DE EDUCAÇÃO E EXIGÊNCIAS DA FUNÇÃO DOCENTE

. 1 – Abordagens da Educação Multicultural	
• <i>Garcia e Granados, 1999</i>	107
. 2 – Dimensões da Educação Multicultural	
• <i>Banks, 1999</i>	105
. 3 – Modelo de Análise da Desigualdade Social	
• <i>McCarthy, 1994</i>	108
. 4 – Modelos de Análise da Educação Multicultural	
• <i>Kincheloy e Steinberg, 2000</i>	110
. 5 – Novas Exigências para a Função Docente	
• <i>Unesco, 2004</i>	118

“ I “ – TABELAS DE FREQUÊNCIAS

TABELA 1

- *Frequências da Dimensão Cultural*
- *Dimensão Racial* 341

TABELA 2

- *Frequências da Dimensão Cultural*
- *Dimensão Modos de Vida* 343

TABELA 3

- *Frequências da Dimensão Cultural*
- *Dimensão Religiosa* 346

“J” – FICHA DE RECOLHA DE DADOS

Ficha de Recolha de Dados – Alunos	303
---	------------

“ K “ – GUIÃO DE ENTREVISTAS

Guião das Entrevistas – <u>Modelo</u>	306
--	------------

“ L “ – MAPA DE CONTRASTES SOCIAIS

Mapa de Contrastes Sociais .1 304

Mapa de Contrastes Sociais .2 305

“ M “ – LANÇAMENTO DE DADOS

Quadro de Lançamento de Dados – 1 308

Quadro de Lançamento de Dados – 2 308

Quadro de Lançamento de Dados – 3 309

